Terms: $1.00 per Annum. — Address: Concordia Publishing House, St. Louis, Mo.

Evangelisch-Lutherisches

Schulblatt.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von der

Deutschen ev.-luth. Synode von Missouri, Ohio u. a. St.

Redigiert im Namen des Lehrerkollegiums des Seminars in Addison

von

Dir. E. A. W. Krauß und Prof. F. Lindemann.

Motto: Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht, denn solcher ist das Reich Gottes.

Mark. 10, 14.

36. Jahrgang. — März.

St. Louis, Mo.
CONCORDIA PUBLISHING HOUSE.
1901.

Entered at the Post Office at St. Louis, Mo., as second-class matter.

Inhalt.

	Seite
Osterbetrachtung über das Lied: „Christ ist erstanden“	65
Katechese über Frage 16 im Synodalkatechismus	69
Zur Behandlung der Musterstücke des Lesebuchs	75
Katechetische Lesefrüchte	92
Einführungen	93
Altes und Neues	93

Evang.-Luth. Schulblatt.

36. Jahrgang. März 1901. No. 3.

Osterbetrachtung über das Lied: „Christ ist erstanden."

Da in der Schule gewöhnlich nicht viel Zeit zur Besprechung eines längeren Liedes übrig bleibt und eine teilweise oder länger unterbrochene Besprechung nicht anzuraten ist, so hält man sich an kurze und den Kindern bereits bekannte Lieder. Erst nach der Besprechung läßt man das Lied auswendig lernen.

Dieses Lied, No. 98, eignet sich nun ganz besonders nach Form und Inhalt auch zur Besprechung in Unterklassen. Eine solche katechetische Behandlung bietet Abwechslung und dient dazu, den Kindern das Kirchenlied lieb und wert zu machen. —

Der Lehrer liest das Lied langsam und ausdrucksvoll vor und läßt es dann ein- oder abermal vorlesen. Jetzt könnte folgende Besprechung folgen:

Unter welchen Liedern in unserem Gesangbuch steht dieses Lied? Unter den Osterliedern.

Wovon handeln alle Osterlieder? Von der Auferstehung unseres Heilandes JEsu Christi.

Was für eine Zeit ist die Osterzeit im Vergleich mit der vorhergehenden Passionszeit? Sie ist eine fröhliche Zeit.

Was für Lieder singt man daher auch in dieser fröhlichen Zeit? Man singt Freudenlieder.

Weshalb freuen wir uns denn über Christi Auferstehung? Weil Christus für uns und uns zu gut auferstanden ist.

Wovon ist Christus auferstanden? Er ist auferstanden „von den Toten".

Wo ist er also vorher gewesen? Er ist unter den Toten gewesen.

Wenn Christus unter den Toten geblieben wäre, wer hätte offenbar dann den Sieg behalten? Der Tod hätte den Sieg behalten.

Was beweist daher Christi Auferstehung von den Toten? Dies, daß Christus gesiegt hat.

Ist der Tod der einzige Feind, den Christus besiegt hat? Nein, sondern Christus hat alle Feinde unserer Seligkeit besiegt.

Was für ein Fest ist das Osterfest daher, weil es Christi Sieg verkündigt? Ein Siegesfest.

Wie würdest du darum auch die Lieder nennen, die am heiligen Osterfest gesungen werden? Ich würde sie Siegeslieder nennen.

Solcher herrlichen Siegeslieder finden wir in unserem Gesangbuch eine ganze Reihe.

Wenn du nun die Zahl der Verse in diesem Lied mit den anderen Liedern vergleichst, welchen Unterschied findest du? Es ist dies ein kurzes Siegeslied.

Es findet sich noch ein ebenso kurzes unter den Osterliedern; welches ist es? No. 110.

Es giebt aber noch ein kürzeres. Wer nennt mir das? No. 96.

Dieses unser Lied nun gehört jedoch nicht nur zu den kurzen Osterliedern, sondern es ist auch noch deswegen merkwürdig, weil es das älteste deutsche Kirchenlied ist. Was habe ich von diesem Lied gesagt? Es ist das älteste deutsche Kirchenlied.

Gut, die Antwort wollen wir an die Tafel schreiben. (Es geschieht.)

Mit welchem Wort schließt jeder Vers? Mit dem Wort: „Kyrieleis."

Das ist ein griechisches Wort und heißt auf deutsch: „HErr, erbarme dich!" — Was heißt Kyrieleis? (Im Chor.) Es heißt: HErr, erbarme dich!

Nach der letzten Silbe dieses Wortes werden Lieder, die so schließen, eine „Leise" genannt. — Was ist darum auch dieses Lied? Es ist eine „Leise".

Das wollen wir auch an die Tafel schreiben: „Leise", von Kyrieleis, das heißt, HErr, erbarme dich. Lies! — Lest es im Chor!

Nun noch mehr von dem Lied im allgemeinen. Was hatten wir doch gehört in Bezug auf das Alter dieses Liedes? Es ist das älteste deutsche Kirchenlied.

Recht, woher stammt nämlich dieses Lied nach seiner Unterschrift? Es stammt aus dem 12. Jahrhundert.

Wie alt ist es darum jetzt etwa? Beinahe 800 Jahre alt.

Wir haben aber nicht gesagt, daß es das älteste Kirchenlied ist. Unter welchen Kirchenliedern, sagte ich, sei es das älteste? Unter den deutschen Kirchenliedern.

Das ist eine weitere Merkwürdigkeit dieses Osterliedes, daß es deutsch vom Volk gesungen wurde, während man sonst in der Zeit unter dem Pabsttum fast nur lateinisch in den Kirchen sang.

Wer herrschte nämlich in der Zeit, als dieses Lied entstand, auch in der deutschen Christenheit? Es herrschte der Pabst.

Welche Sprache hatte dieser in dem Gottesdienst eingeführt? Die lateinische Sprache.

Was für Lieder wurden darum auch meistens in den Kirchen gesungen? Lateinische Lieder wurden gesungen.

Aus dieser Zeit des finstern Pabsttums stammt also dieses deutsche Lied. Es hatte sich im deutschen Volk erhalten, und Luther hat es durch sein Wittenberger Gesangbuch in die lutherische Kirche eingeführt. Es gehört auch heute noch zu den beliebtesten Osterliedern, und weil es so kurz ist, können es auch die Kinder leicht lernen, so daß es ein rechtes Kinderlied geworden ist. — Nun wollen wir uns seinen schönen, reichen Inhalt etwas näher ansehen.

Wie lautet der erste Vers? (Wird gelesen.)

Wozu fordert dieser Vers uns auf? Zum „froh sein“.

Mit welchen Worten wird gesagt, worüber wir „froh sein“ sollen? Mit den Worten: „Christ ist erstanden von der Marter allen.“

Sage mir mit den Worten des zweiten Artikels, was hier mit den Worten: „Christ ist erstanden“ gesagt ist? Christus ist am dritten Tage wieder „auferstanden von den Toten“.

Welcher Wochentag war es, an dem Christus auferstanden ist? Es war ein Sonntag.

Wer hat ihn gesehen auferstehen? Niemand hat es gesehen.

Was haben die Weiber und Jünger geglaubt, als sie das leere Grab sahen? Sie dachten, man habe JEsu Leichnam gestohlen.

Auf welche Weise haben die Jünger JEsu seine Auferstehung erfahren? Engel haben diese am Grabe verkündigt, und der auferstandene Heiland ist den Seinen erschienen.

Was sagte doch der Engel zu den Weibern, die zum Grabe kamen? „Was suchet ihr den Lebendigen bei den Toten? Er ist nicht hie, er ist auferstanden.“

Mit welchen Worten begrüßten die Elfe in Jerusalem die heimkehrenden Emmausjünger? Mit den Worten: „Der HErr ist wahrhaftig auferstanden, und Simoni erschienen.“

Seht, was die Engel am Ostermorgen predigten und was die Jünger voller Osterfreude einander zuriefen, das singen wir mit den Worten: „Christ ist erstanden!“ — Wovon ist aber Christus nach unserm Vers erstanden? „Von der Marter allen.“

Woran erinnert uns das Wort „Marter“? An Christi bitteres Leiden und Sterben.

Wir werden durch dies Wort daran erinnert, daß Christus als unser Heiland gelitten hat und gestorben ist. Der, welcher um unserer Sünde willen gestorben ist, der ist auferstanden. Als was ist Christus also auferstanden? Als unser Heiland und Stellvertreter.

Wie sollen wir daher nach unserm Liede auch sein? „Wir sollen des alle froh sein.“

Weshalb sollen wir das nach den folgenden Worten sein? „Christ will unser Trost sein."

Welchen Nutzen hat uns hiernach Christi Auferstehung gebracht? Wir haben Trost.

Wer ist dieser Trost? Christus selber ist dieser Trost.

Welche Leute bedürfen Trost? Die traurigen Leute.

Denkt an die traurigen Jünger am ersten Ostertage. Weshalb waren die traurig? Weil sie sich an Christo versündigt hatten.

Welche Versicherung hätten sie gerne von Christo gehabt? Die Versicherung, daß ihnen ihre Sünden vergeben seien.

Was glaubten sie aber in Betreff Christi? Sie glaubten, er sei tot.

Welche Hoffnung hatten sie, wie die Emmausjünger sagen, von Christo gehabt? Sie glaubten, er würde Israel erlösen!

Weil sie nun meinten, Christus sei im Tode geblieben, was meinten sie darum auch in Betreff ihrer selbst? Sie meinten, sie seien nicht erlöst.

Welchen Trost empfingen aber die Jünger, als sie gewiß wurden, der HErr sei auferstanden? Diesen, daß sie wahrhaftig erlöst seien.

Welche Versicherung gab ihnen auch der auferstandene Heiland wegen ihrer Sünden? Daß ihnen ihre Sünden vergeben seien.

Mit welchen Worten trat er nämlich am Osterabend mitten unter sie? Mit den Worten: „Friede sei mit euch!"

Welcher Artikel unseres christlichen Glaubens wird durch Christi Auferstehung bestätigt und verkündigt? Der zweite, von der Erlösung.

Wovon hat uns Christus nach dem zweiten Artikel erlöst? „Von allen Sünden, vom Tod und von der Gewalt des Teufels."

Gegen wen können wir uns also mit Christi Auferstehung trösten? Gegen Sünde, Tod und Teufel.

Welchen Trost giebt uns Christi Auferstehung gegen die Sünde? Diesen, daß uns die Sünde vergeben ist.

Welchen gegen den Tod? Daß wir nicht im Tode bleiben, sondern auch auferstehen sollen.

Welchen gegen den Teufel? Den, daß wir aus des Teufels Gewalt befreit sind.

Wozu hat uns nämlich Christus nach den Worten des zweiten Artikels erlöst? „Auf daß ich sein eigen sei — gleichwie er ist auferstanden" ꝛc.

Seht, das ist der Trost, den wir von Christi Auferstehung haben. Wie sehr tröstlich und für uns entscheidend Christi Auferstehung ist, sagt uns noch deutlicher der zweite Vers unseres Liedes. Wie lautet dieser? „Wär er nicht erstanden, so" ꝛc.

Wen geht hiernach Christi Auferstehung an? Sie geht die Welt an.

Was wäre nämlich ohne Christi Auferstehung mit der Welt geschehen? Die Welt wäre „vergangen".

Was heißt das wohl? Die Welt wäre untergegangen.

Worin wäre sie untergegangen? In Sünde, Elend und Jammer.

Was wäre endlich das ewige Schicksal aller Menschen gewesen? Die ewige Verdammnis.

Was thun wir darum mit Recht, seitdem Christus erstanden ist? „So lobn wir den HErrn JEsum Christ."

Weshalb loben gerade **wir** ihn? Weil wir den Nutzen von seiner Auferstehung haben.

Womit geschieht das Loben? Mit dem Munde.

Auf welche Weise loben wir ihn in dieser Zeit ganz besonders? Indem wir von seiner Auferstehung singen.

Als was loben wir ihn? Als den Sieger und unsern Erlöser.

Was wir ihm zu Lob und Ehren singen sollen, sagt der letzte Vers. Was nämlich? „Halleluja, Halleluja, Halleluja!"

„Halleluja!" heißt auf deutsch: „Lobet den HErrn!" Weshalb singen wir wohl dreimal Halleluja? Um zu zeigen, wie groß unsere Freude ist.

Mit welchen Worten schließt nun unser Lied? Mit den Worten: „Des solln wir alle froh sein" ꝛc.

Das sollen wir aber nicht nur, solange wir leben. Wann soll uns vielmehr Christi Auferstehung noch ganz besonders fröhlich machen? Im Sterben.

Worauf sollen wir uns dann freuen? Auf unsere Auferstehung von den Toten.

Mit welchen Worten bezeugen wir im zweiten Artikel, daß kraft der Auferstehung Christi auch wir auferstehen werden? Mit den Worten: „Gleichwie er ist auferstanden" ꝛc.

Gott helfe, daß wir uns der Auferstehung unseres Heilandes im Leben und Sterben allezeit freuen und trösten.

Schön ist, wenn der Lehrer noch eine Geschichte oder zwei zu diesem Liede erzählt. (Siehe: Caspari, „Geistliches und Weltliches", S. 247.)

L.

Katechese über Frage 16 im Synodalkatechismus.

(Von P. W. C. K.)

Wenn Gott im Verbot des ersten Gebotes sagt: „Du sollst nicht andere Götter haben neben mir", so will er damit zugleich sagen, daß wir ihn als unsern Gott erkennen und haben sollen. Er will unser Gott sein, und wir sollen ihn dafür halten und ihn ehren. Wie wir dies nun nach seinem Willen thun sollen, das zeigt uns das Gebot des ersten Gebots. Das wollen wir jetzt miteinander betrachten.

1. Wie erklärt Dr. Luther dieſes Gebot? „Wir ſollen Gott über alle Dinge fürchten, lieben und vertrauen.“

2. Was iſt das erſte Stück, das Gott hierin geboten hat? Daß wir Gott über alle Dinge fürchten ſollen.

3. Was fordert alſo der HErr von uns? Er fordert Gottesfurcht von uns.

4. Wie fürchteten ſich einſt Adam und Eva vor Gott, als ſie ſich verſteckten? Sie fürchteten ſich vor Gottes Zorn und ſeiner Strafe.

5. Wann fürchtet ſich ein Kind vor der Strafe der Eltern? Wenn es unartig, ungehorſam oder gottlos geweſen iſt.

6. Was hatten auch Adam und Eva gethan, als ſie ſich vor Gott fürchteten? Sie hatten ungehorſamerweiſe Gottes Gebot übertreten.

7. Wie heißt dieſe Art der Furcht? Es heißt Angſt, Entſetzen und Schrecken haben.

8. Iſt denn dieſe Furcht vor der verdienten göttlichen Strafe in dieſem Gebote gemeint? Nein, dieſe Furcht iſt hier nicht gemeint.

9. Worin die Furcht beſteht, die Gott im erſten Gebot fordert, lehrt uns der Spruch 1 Moſ. 17, 1. Wie lautet der Spruch? „Ich bin der allmächtige“ ꝛc.

10. Wie nennt ſich Gott ſelbſt in dieſem Spruche? Er nennt ſich „der allmächtige Gott“.

11. Woran erinnert er uns mit dieſem Namen? Er erinnert uns daran, daß er der Schöpfer aller Dinge iſt, der mit ſeiner Allmacht ſchaffen kann, was er will.

12. Woran erinnert uns das, wenn er der Schöpfer aller Dinge iſt? Es erinnert uns daran, daß er auch unſer Schöpfer iſt und daß wir ſeine Geſchöpfe ſind.

13. Jawohl, ſo iſt es: Gott iſt unſer Schöpfer, wir ſind ſeine Geſchöpfe. Und als zu unſerm großen, majeſtätiſchen und allmächtigen Schöpfer ſollen wir zu ihm aufſchauen. Wie nennt man die Furcht, wenn wir zu einer Perſon als hoch über uns ſtehend aufſchauen und ſie hochachten? Die nennen wir Ehrfurcht.

14. Wie ſollen wir demnach Gott „fürchten“? Daß wir ihn ehren und achten als unſern allmächtigen Gott.

15. Welche Worte unſeres Spruches zeigen uns nun, wie ſich die rechte Gottesfurcht offenbart? Die Worte: „Wandle vor mir.“

16. Was heißt das: „Wandle vor mir“? Wandle vor meinen Augen, bedenke, daß ich überall bei dir bin und überall dich ſehe.

17. Wovor wird ein Menſch ſich hüten, wenn er ſtets Gott vor Augen hat? Er wird ſich vor Sünden hüten.

18. Auch wann wird er ſich vor Sünden hüten? Auch dann, wenn ihn kein Menſch ſieht.

19. Wer ſieht ihn nämlich ſtets? Der allmächtige Gott.

20. Warum wird er sich dann vor Sünden hüten, wenn er weiß, daß Gott es sieht? Weil durch jede Sünde der allmächtige Gott beleidigt und erzürnt wird.

21. Wie wird ein solcher Mensch nach unserm Spruche sein? Er wird fromm sein.

22. Zu solcher Gottesfurcht fordert auch der nächste Spruch aus dem 33. Psalm auf. Wie lautet der? „Alle Welt fürchte den HErrn" ꝛc.

23. Wer soll den HErrn fürchten? Alle Welt und alle, die auf dem Erdboden wohnen.

24. Was heißt nach diesem Spruch den HErrn „fürchten"? Es heißt, „sich vor ihm scheuen".

25. Wer wandelte in solcher Gottesfurcht und Scheu vor dem HErrn? Joseph wandelte darin.

26. Wozu wurde Joseph einst von Potiphars Weib versucht? Er wurde zur Sünde des Ehebruchs versucht.

27. Was rief er ihr aber entgegen? „Wie sollt ich ein solch groß" ꝛc.

28. Wen hatte er sofort vor Augen, als er versucht wurde? Er hatte Gott sofort vor Augen.

29. Und wie scheute er sich vor Gott? Er scheute sich, Gott durch ein so großes Übel und durch eine solch greuliche Sünde zu beleidigen und zu erzürnen.

30. Nun schauet auf das Gebot! Wie sollen wir nach demselben Gott fürchten? Wir sollen ihn über alle Dinge fürchten.

31. Über wie viele Dinge sollen wir ihn fürchten? Über alle Dinge sollen wir ihn fürchten.

32. Was heißt das, Gott über alle Dinge fürchten? Wir sollen ihn mehr fürchten als irgend eine Kreatur.

33. Welche Männer im alten Testament kannst du als Beispiel anführen, daß sie Gott mehr fürchteten als irgend eine Kreatur? Die drei Männer im glühenden Ofen, Dan. 3.

34. Was ließ einst Nebukadnezar zur Anbetung aufstellen? Er ließ ein großes Bild aufstellen.

35. Welche Drohung sprach er über die Leute aus, die das Bild nicht anbeten würden? Er würde sie in den Feuerofen werfen und verbrennen lassen.

36. Wozu wollte Nebukadnezar die Leute zwingen? Er wollte sie zum Götzendienst zwingen.

37. Wer gehorchte dem Könige trotz der Drohung nicht? Die drei Männer Sadrach, Mesach und Abednego.

38. Warum gehorchten sie nicht? Weil sie durch solchen Götzendienst Gott beleidigt und erzürnt hätten.

39. Wie fürchteten diese Männer den allmächtigen Gott? Sie fürchteten ihn mehr als Nebukadnezar und das Feuer.

40. Wie belohnte Gott dieſe ihre Gottesfurcht? Er errettete ſie aus dem glühenden Ofen.

41. Kannſt du mir nun ſagen, woran es offenbar wird, daß ein Menſch Gott nicht fürchtet? Wenn er ohne Scheu ſündigt, oder lieber Gottes Gebot übertritt, als den Menſchen zuwider thut.

42. Kannſt du mir auch ſolch gottloſe Leute aus der Bibel nennen? Kain, Abſalom, Ahab ꝛc.

O meine teuren Kinder, fürchtet doch Gott, habt ihn ſtets vor Augen! So oft ihr zur Sünde verſucht werdet, ſo denket daran, daß Gott euch ſieht, und ſcheut euch, ihn zu beleidigen und zu erzürnen, denn er iſt ja der heilige Gott, der die Sünde haßt.

---

43. Was iſt zweitens in dieſem Gebot geboten? Wir ſollen Gott über alle Dinge lieben.

44. Nun wollen wir aus der Schrift lernen, was „lieben" heißt. Wie lautet der Spruch Pſ. 73, 25. 26.? „Wenn ich nur dich habe, ſo frage ich nichts nach Himmel und Erde" ꝛc.

45. Was ſpricht ein Menſch damit aus, wenn er ſagt: Ach, wenn ich doch ſo ein ſchönes Buch hätte!? Er ſpricht damit einen Wunſch, ein Verlangen, eine Sehnſucht aus.

46. Wonach ſehnt er ſich? Nach dem Beſitz eines ſo ſchönes Buches ſehnt er ſich.

47. Wie muß ihm dann das Buch ſein, wenn er es gerne beſitzen möchte? Es muß ihm lieb ſein.

48. Wie lautet nun der Anfang unſeres Spruches? „Wenn ich nur dich habe."

49. Was ſpricht der Pſalmiſt mit dieſen Worten aus? Er ſpricht ſein Verlangen und ſeine Sehnſucht aus.

50. Nach wem ſehnt er ſich? Er ſehnt ſich nach Gott.

51. Was heißt hiernach Gott lieben? Sich nach Gott ſehnen und in ihm glücklich und ſelig ſein.

52. Wonach fragt der Pſalmiſt nicht, wenn er Gott hat? Er fragt nicht nach Himmel und Erde.

53. Was will er ſogar hingeben, wenn er nur Gott haben kann? Er will Leib und Seele hingeben.

54. Mit welchen Worten ſagt er das aus? Mit den Worten: „Wenn mir gleich Leib und Seele verſchmachtet" ꝛc.

55. Was will er gerne dem lieben Gott ſchenken? Sich ſelbſt und alles, was er hat.

56. Was ſoll ihm dann der liebe Gott ſein? „Seines Herzens Troſt und ſein Teil."

57. Wie liebt er ſomit Gott? Er liebt ihn mehr als ſich ſelbſt und alle ſeine Güter.

58. Wie muß er Gott ansehen, wenn er ihn mehr achtet als alle Güter? Als sein höchstes Gut.

59. Kannst du mir nun sagen, was hiernach lieben heißt? Gott alles schenken und ihn als das höchste Gut ansehen.

60. Wer ist ein herrliches Beispiel solcher Liebe? Abraham.

61. Welche Verheißung hatte Gott Abraham betreffs seines einzigen Sohnes Isaak gegeben? Daß in ihm alle Geschlechter der Erde sollten gesegnet werden.

62. Wie war gerade auch deswegen Abraham gegen Isaak gesinnt? Er hielt ihn hoch und hatte ihn herzlich lieb.

63. Welchen Befehl gab ihm hierauf Gott? Er gab ihm den Befehl, daß er seinen Sohn opfern sollte.

64. Ach, wie mag das dem Herzen Abrahams wehe gethan haben! Er sollte seinen Sohn, den er so herzlich liebte, auf den er seine Hoffnung setzte, opfern. Aber auf der andern Seite stand Gott, den er auch herzlich liebte, dem er gerne alles hingab. Und wozu ist er nun bereit? Er ist bereit, seinen Sohn zu opfern und also Gottes Gebot zu erfüllen.

65. Wen liebte er also mehr als seinen Sohn, ja, als alle Kreatur? Er liebte Gott und sein Gebot mehr.

66. Was heißt somit, Gott über alle Dinge lieben? Es heißt: Gott mehr lieben als irgend eine Kreatur.

Ich will nun noch einmal kurz wiederholen, was wir aus den Sprüchen gelernt haben. Gott über alle Dinge lieben heißt: nach ihm das höchste Verlangen und die herzlichste Sehnsucht haben. Gott soll unser liebstes und höchstes Gut sein, dem wir alles, was wir sind und haben, gerne schenken und nach dessen Willen wir mit Freuden leben.

---

67. Was ist drittens in diesem Gebote geboten? Wir sollen Gott über alle Dinge vertrauen.

68. Nun wollen wir aus der Schrift lernen, was das heißt: „auf Gott vertrauen". Wie lautet der Spruch Ps. 42, 12.? „Was betrübest du" ꝛc.

69. In diesen Worten redet David mit seiner Seele. Welche Frage stellt er an seine Seele? Die Frage: „Was betrübest du dich?"

70. Wie war ihm zu Mute, als er diese Frage stellte? Er war betrübt. Er war in Not und Trübsal.

71. Auf wen will er aber in solcher Betrübnis harren? Er will auf den HErrn harren, das ist, mit Hoffnung warten.

72. Wofür wird er ihm noch danken? Er wird ihm noch dafür danken, daß er seines Angesichts Hilfe und sein Gott ist.

73. Was glaubt er also gewißlich, wenn er Gott noch für die Hilfe danken wird? Er glaubt gewiß, daß er von Gott Hilfe und Beistand erlangen wird.

74. Was denkt er nicht von Gott, als er so viel Trübsal durchmachen mußte? Er denkt nicht, daß Gott ihn verlassen habe.

75. Wie nennt er vielmehr Gott in ſeiner Trübſal? Er nennt ihn „mein Gott".

76. Und was erwartet er auch gerade in der Trübſal von ihm? Er erwartet nur Gutes.

77. Aus welchen Worten des Spruches ſehen wir das? „Denn ich werde ihm noch danken, daß er meines Angeſichts Hilfe und mein Gott iſt."

78. Was heißt hiernach auf Gott vertrauen? Es heißt: glauben, daß Gott unſer Gott iſt, von dem wir alles Gute, alle Hilfe und allen Beiſtand ſtets erwarten.

79. Kannſt du mir eine Strophe aus dem Liede 355 herſagen, in welcher unſere Kirche dieſes Vertrauen auf Gott bekennt?

Ihn, ihn laß thun und walten,
Er iſt ein weiſer Fürſt
Und wird ſich ſo verhalten ꝛc.

80. Wie lautet der Spruch Pſ. 118, 8.? „Es iſt gut auf den HErrn" ꝛc.

81. Was nennt der Pſalmiſt in dieſem Spruche gut? Er nennt das gut, wenn wir auf den HErrn vertrauen.

82. Und wovor warnt er uns? Er warnt uns davor, daß wir uns verlaſſen auf Menſchen.

83. Welches Wort gebraucht alſo hier der Pſalmiſt für „vertrauen"? Er gebraucht dafür das Wort „ſich verlaſſen auf".

84. Was heißt hiernach auf den HErrn vertrauen? Es heißt: ſich auf den HErrn verlaſſen.

85. Wie ſollen wir dem HErrn vertrauen? Wir ſollen ihm über alle Dinge vertrauen.

86. Was heißt das: wir ſollen ihm über alle Dinge vertrauen? Wir ſollen ihm mehr vertrauen als irgend einer Kreatur.

87. Auf wen ſoll unſer Herz ſich ganz allein verlaſſen? Es ſoll ſich allein auf Gott verlaſſen.

88. Nun gut. Merket jetzt wohl auf! Sollen wir Chriſten denn in der Not die Hände in den Schoß legen und nichts thun, um ſie abzuwenden, und denken, daß nun der liebe Gott helfen müſſe? Nein, das ſollen wir nicht thun.

89. Was ſollen wir vielmehr thun? Wir ſollen irdiſche Dinge, irdiſche Mittel zu Hilfe nehmen.

90. Was für irdiſche Mittel ſollen wir gebrauchen? Solche, durch welche nach Gottes Ordnung der Not abgeholfen werden kann.

91. Was ſollen wir z. B. in Krankheitsfällen gebrauchen? Den Arzt und die Arznei. Vgl. Jeſ. 38, 21. Sir. 38, 1—4.

92. Aber worauf ſollen wir dann nicht unſer Vertrauen ſetzen? Nicht auf die irdiſchen Mittel.

93. Wer allein kann dieſe Mittel ſegnen? Das kann Gott allein.

94. Was sollen wir darum thun, auch wenn wir die ordentlichen Mittel gebrauchen? Wir sollen Gott um seinen Segen bitten.

95. Auf wen verlassen wir uns aber dann? Wir verlassen uns dann allein auf Gott.

96. Welcher Prophet wird uns als Beispiel angeführt für das rechte Gottvertrauen? Der Prophet Daniel.

97. Welchen Befehl hatte der König erlassen? „Daß, wer in dreißig Tagen etwas bitten wird von irgend einem Gott oder Menschen, ohn von dem König alleine, solle zu den Löwen in den Graben geworfen werden."

98. Was that aber Daniel? Er betete dreimal des Tages zu Gott.

99. Auf wen setzte er also sein ganzes Vertrauen? Auf Gott.

100. Was, glaubte er, würde Gott auch thun können, wenn er zu den Löwen geworfen würde? Er glaubte, daß Gott ihn auch erretten könne.

101. Was that Gott auch? Gott errettete ihn.

Ja, unser Gott ist der allmächtige, große Gott Himmels und der Erden. Lasset uns ihn lieben, ihn fürchten und ihm vertrauen über alle Dinge, Amen.

Zur Behandlung der Musterstücke des Lesebuchs.

Die preußischen „Allgemeinen Bestimmungen" schreiben § 26 vor: „Das Lesebuch ist nicht nur zur Erzielung der Lesefertigkeit, sondern auch zur Einführung in das Verständnis der in demselben enthaltenen Musterstücke zu benutzen. Die Auswahl der Stücke ist so zu treffen, daß alljährlich wechselnd ungefähr dreißig zur Behandlung kommen. Geeignete Sprachstücke poetischer Form werden auf allen drei Stufen nach vorangegangener Besprechung memoriert."

Für die Mittelschulen ist vorgeschrieben:

1. Klasse IV. „Übrigens sind die Übungen im mündlichen Nacherzählen des Gelesenen und im Vortrag auswendig gelernter Gedichte hier, wie in allen folgenden Stufen, ein wichtiger Teil des deutschen Unterrichts."

2. Klasse II. „Die Schüler werden in das Verständnis von Musterstücken deutscher Prosa und Poesie eingeführt und zu einem guten Vortrag derselben angeleitet."

Nach diesen Forderungen der „Allgemeinen Bestimmungen" erscheint die Behandlung der Sprachstücke als eine so einfache Sache, daß man meinen sollte, es bedürfe nur einer kurzen Überlegung und keiner langen Auseinandersetzung, um genau zu wissen, was in dieser Hinsicht zu thun nötig sei, da ja das Ziel so einfach vor Augen liegt.

Die Sprachstücke sollen zum Verständnis gebracht und ihr Inhalt mündlich wiedergegeben werden; poetische Stücke sollen memoriert und zu gutem Vortrag gebracht werden — das ist im wesentlichen alles, was die amtlichen Vorschriften fordern.

Ganz anders aber sieht die Sache aus, wenn man die Erläuterungswerke, die methodischen Abhandlungen, die theoretischen und praktischen Anleitungen, Einführungen, Erklärungen, Gebrauchsanweisungen und welche Namen sie führen mögen, ansieht. Da erscheint es zunächst als gar keine geringe Aufgabe, sich die über die Behandlung der Sprachstücke vorhandenen Darlegungen einmal gründlich anzusehen und sich auf Grund derselben ein klares Bild von dem empfohlenen unterrichtlichen Verfahren zu verschaffen.

Im besonderen wird dies für Anfänger im Lehramt als zutreffend zu erachten sein. Die Zahl der Lehrer und Lehrerinnen, die dies, selbst nur in Bezug auf einige, auch wirklich gethan oder ernstlich versucht haben, ist erfahrungsgemäß nur eine verhältnismäßig geringe. Ich möchte sie zählen, welche z. B. Kehrs 108, C. Richters 109, Münchs 179 Seiten theoretischer Auseinandersetzungen wirklich durchgearbeitet oder auch nur die kürzeren Auseinandersetzungen Nowacks oder Büttners oder die Vorbemerkungen zu Polacks Sammelwerk mit ungeteilter Aufmerksamkeit von Anfang bis zu Ende durchgelesen haben.

Ähnlich verhält es sich mit einer großen Anzahl der eigentlichen „Erläuterungen", die der praktischen Verwertung unmittelbar dienen sollen. So umfaßt, um wenigstens ein Beispiel zu nennen, der „Ring des Polykrates" bei Lüben vierzehn Seiten und bei Polack zehn volle Seiten; viele andere Stücke (namentlich gilt dies von lyrischen Gedichten) sind allerdings, auch verhältnismäßig, viel kürzer „erläutert" — ja, nicht selten nur mit einigen nichtssagenden Phrasen abgethan worden.

Aus der Beschaffenheit der einschlägigen methodischen Litteratur mag es sich auch zum Teil erklären, daß nicht jedes Unterrichtsgebiet so reich an Sinnlosigkeiten, Verkehrtheiten und methodischen Karikaturen ist wie gerade die Behandlung der Sprachstücke, ein Umstand, der erfahrene Schulmänner sogar dazu geführt hat, vor dem Gebrauch derartiger Erläuterungen geradezu zu warnen unter Berufung auf Rückerts Wort: „Halte dich an den einfachen Text, nicht, was in den Noten ist geklext."[1]) In seiner Allgemeinheit wenigstens schießt ein so scharfes und schneidiges Verdammungsurteil natürlich weit über das Ziel hinaus und ist im Grunde auch so schlimm nicht gemeint.

Die unterrichtliche Behandlung und Besprechung der Sprachstücke ist ganz entschieden notwendig, und wäre es in demselben Maße, auch wenn die „Allgemeinen Bestimmungen" nicht ganz ausdrücklich die oben wiederholten Forderungen gestellt hätten. Die Schule würde sonst ein wesentliches Bildungsmittel aus der Hand geben und allem Mißverstande und grobem Mechanismus im Gebrauche des Lesebuchs Thür und Thor öffnen.

Bevor wir aber zu zeigen versuchen, worauf es bei der zweckmäßigen Behandlung der Lesestücke in erster Linie etwa ankommen dürfte, möge auf

1) Vgl. Ruete, Der Unterricht in Lesen und Litteratur, 1883, S. 104.

einige der nächsten Mißbräuche hingewiesen werden, wobei es gestattet sein möge, auf die vortrefflichen Ausführungen Supprians Bezug zu nehmen.[1])

Der am häufigsten vorkommende Mißbrauch soll zuerst in Betracht gezogen werden, zumal sich ihm insofern noch eine beruhigende Seite abgewinnen läßt, als er im redlichsten Fleiße und in bestgemeinter Absicht seine Entstehung hat. Es ist dies das übermäßige Erklären, das statarische Lesen in seiner Ausartung und Übertreibung. Vor endlosem Erläuren und Verdeutlichen kommt man nicht von der Stelle; der Lehrer fragt, die Kinder antworten, es geht Schlag auf Schlag; aber auf greifbare Ergebnisse wird dennoch vergeblich gewartet. Anstatt auf den Kern der Sache loszusteuern und nur bei wirklichen Schwierigkeiten stillzustehen, sonst aber mit „schnellem Griff und freiem Blick" vorwärts zu schreiten, werden Nebensachen breit getreten, wird umständlich Wort für Wort erklärt und hin und her gewälzt, Ausdruck für Ausdruck abgefragt, vertauscht und zwecklos wiederholt, so daß Begriffe, die das Kind tausendmal schon gebraucht und richtig angewendet hat, weitläufig auseinandergelegt und mühevoll und in zeitraubender Weise wieder zusammengesetzt werden.

Da bei der sogenannten Zusammenfassung alles berührte Detail als schätzenswerte Errungenschaft saurer Mühe mit aufgenommen werden muß, so entsteht nicht selten aus zwei oder drei ganz selbstverständlichen Zeilen des Sprachstückes eine umfangreiche Inhaltsangabe von zweifelhaftem formellen und sachlichen Werte. So geht es von Abschnitt zu Abschnitt lange und langweilige Stunden hindurch bis zum Ende des ganzes Stückes fort. „Wir suchen große Künste und kommen weiter von dem Ziel." — Es ist schon angedeutet worden, daß man ausführliche Anleitung zu solchen methodischen Verkehrtheiten selbst in einigen vielgebrauchten und vielgepriesenen „Erläuterungswerken" finden kann, und manche pädagogische Zeitschrift, die es nicht unter ihrer Würde hält, praktischen Zwecken zu dienen, bringt fast in jedem Jahrgange ein oder mehrere „Musterbeispiele" dieser Art, die dem geneigten Leser zur Beachtung und Verwertung empfohlen werden. Man braucht dabei noch gar nicht an die vor nahezu fünfzig Jahren erschienene Günthersche Erklärung des „Liedes von der Glocke" zu denken, die einen Umfang von netto vierhundert Seiten hat und zu der Feuersbrunstscene auf sechs bis acht Seiten die umständlichste Beschreibung der städtischen Löschanstalten liefert, ohne dem ratsuchenden und hilfsbedürftigen Interpreten die schätzenswerte Notiz vorzuenthalten, daß die Löscheimer in der Regel aus Leder seien.[2])

Da nicht wenige dieser „Erläuterungen" gleich ganz mundgerecht in Frage und Antwort gestellt sind, so bleibt wohl kaum etwas zu wünschen übrig.

---

1) Vgl. Supprian in Schmids Pädag. Handbuch I, S. 255 ff.

2) Vgl. Herbst, Die neuhochdeutsche Litteratur, Gotha, 1879, S. 29.

Wie echt das Unkraut dieser Erläuterungsmethode ist, sieht man daran, daß sie ein so zähes Leben hat; denn sie findet auch heute noch in der deutschen Volksschule hie und da Licht und Luft genug, um besonders im Religions- und im deutschen Unterrichte lustig weiter zu leben und die üppigsten Triebe entfalten zu können. In Theorie und Praxis liefert sie noch immer Proben einer „Lehrkunst", die dem Schüler nur ein Scheinwissen anbildet, ihm statt des Kernes Schalen reicht, um sein Interesse am Schönen und sittlich Ernsten geradezu totzuschlagen.

Vielfach mag zu solchen Ausschreitungen des statarischen Leseunterrichts auch der Lehrplan mitwirken, wenn auch indirekt und unbeabsichtigt. Es ist der Ausdruck „eingehende Behandlung", welcher auf jene Abwege führen kann, zumal wenn für ein Musterstück, wie z. B. „Die Einkehr" oder „Gott grüßt manchen" 2c., drei bis vier Wochen vorgesehen sind. Eine kurze Überlegung muß es aber schon als geradezu widernatürlich erscheinen lassen, wenn man von den für „Lesen und Vortrag" bestimmten fünf bis sechs Wochenstunden ungefähr den dritten Teil auf ein solches kurzes Sprachstück verwenden wollte. Denn dadurch würde das viel notwendigere, kürzere inhaltliche Verarbeiten einer größeren Anzahl namentlich prosaischer Lesestoffe und das ganz unentbehrliche Üben der Lesefertigkeit erdrückt und ein Schaden angerichtet, der sich späterhin nur schwer wieder gutmachen läßt. Dem entgegen kann darum nicht nachdrücklich genug auf die umfangreiche Aufgabe des „kursorischen" Lesens hingewiesen werden.

Gerade entgegengesetzt dieser eben gezeichneten Behandlungsart ist eine andere Weise, welche nämlich gar nichts erklärt, sondern sich einfach an den Ausdruck des Lehrplanes hält: „Lesen." Es ist dies das auf die Spitze getriebene „kursorische Lesen". Wunderlich genug mag es in einer solchen Lesestunde zugehen! Ein Schüler nach dem andern liest einen oder mehrere Sätze, und mit peinlicher Regelmäßigkeit wird beim ersten Schüler angefangen und beim letzten aufgehört, um an derselben Stelle wieder beginnen zu lassen. Das hat ja insofern auch seine gute Seite, als die nachlässigen und unaufmerksamen Schüler immer genau wissen, wann sie nicht an die Reihe kommen und darum nicht zu lesen brauchen. Vom Lehrer hört man nur die stereotype Rede: „Weiter! falsch! noch einmal! der Nächste!" u. dgl. Ob das Gelesene verstanden wird, wie der Leseton ist, ob Rücksicht auf die Zeichen und eine sinngemäße Betonung genommen wird, darauf kommt es nicht an, wenn nur alles, was da steht, heruntergelesen wird. Jedenfalls weiß man bei einer solchen Lesestunde ganz genau, warum sie gerade Lesestunde heißt. Mit der für einige Stücke vorgeschriebenen „eingehenden" Behandlung findet man sich damit ab, daß die betreffenden Gedichte zu Hause stückweise memoriert und in den nächsten Stunden aufgesagt werden. Vortrag und Verständnis sind Nebensachen.

Eine andere Art ist von dieser nicht weit entfernt. Sie erklärt einige nicht ganz gewöhnliche Ausdrücke, läßt bei poetischen Stücken einige nicht

ganz geläufige Redewendungen durch prosaische Ausdrücke vertauschen und alsdann das Gedicht auswendig lernen. Und da bei den kursorisch zu lesenden Stücken prinzipiell nichts erklärt zu werden pflegt, so ist dies immerhin verhältnismäßig eine „eingehende Behandlung", was zur Beschwichtigung etwaiger Bedenken zur Not ausreichen mag.

Wenn dann doch wenigstens ein einigermaßen guter Vortrag, eine erträgliche Betonung geübt würde; aber auch das erwartet man meist vergeblich.

Höchstens ist den Kindern noch eine kahle, nackte Gliederung gegeben worden, die auswendig heruntergeschnurrt wird. Auf den ersten Blick sieht man es den ganz unkindlichen Ausdrücken an, auf welche Weise die Kinder dazu gekommen sind, und der kindliche Geist widerstrebt dieser Art und Weise schon dadurch, daß er die Überschriften der einzelnen Abschnitte nicht behalten will und kann. Es geht eben gegen die Kindesnatur, „ein Gerippe zu lieben". — Wie auf diese Weise der ausdrücklichen Vorschrift der „Allgemeinen Bestimmungen" § 23 genügt werden soll, läßt sich gar nicht absehen. Ausdrücklich heißt es ja dort, daß die Übungen im mündlichen Ausdrucke ihre Stoffe auch von den Sprachstücken zu nehmen haben, und daß als formelles Ziel hier zu erstreben ist, die Kinder zur freien und richtigen Wiedergabe fremder Stoffe, wie zur Ordnung und klaren Darstellung der eigenen Gedanken zu befähigen.

Noch eines Mißbrauches der poetischen Sprachstücke muß Erwähnung gethan werden, obwohl die Richtung, welche ihn hervorgerufen hat, im Absterben begriffen ist. Das ist die grammatische Mißhandlung poetischer Stoffe. Manche Lehrer wissen mit dem schönsten Gedicht nichts anderes anzufangen, als schleunigst nach Subjekt und Prädikat, nach Attributen und Präpositionen, nach Haupt- und Nebensätzen zu fragen. Als ob Goethe und Schiller, Uhland und Rückert, Hebel und Claudius die schönen Gedichte, diese Schätze unserer herrlichen Muttersprache, nur geschaffen hätten, um recht bequeme und schöne Mustersätze für grammatische oder orthographische Übungen zu liefern. „Das Schöne", sagt etymologisch scherzend der in der Poesie lebende, sprachgewandte Rückert, „kommt vom Schonen her; es ist zart und will geschont sein wie Blumen edler Art." Man sollte doch nie vergessen, daß die Lektüre poetischer Stoffe Sachunterricht ist, bei welcher das Sprachliche nur so weit in Betracht kommt, als es das Verständnis erfordert, und daß es dabei darauf ankommt, eine kräftige Wirkung auf Gemüt und Phantasie, eine Einführung in eine Welt voll edler Gedanken und deren klare, durch den Schleier metaphorischer Ausdrücke sich hindurchdringende Auffassung zu erstreben. (Kern.)

Durch allerlei grammatische, für das Verständnis ganz unnötige Belehrungen wird das Ziel aber in hohem Grade beeinträchtigt, wenn nicht geradezu unmöglich gemacht. Nur da wird eine Anwendung der bereits erworbenen grammatischen Kenntnisse bei Behandlung der Dichtungen nötig,

wo unrichtige grammatische Beziehung die Gefahr herbeiführen könnte, den Sinn mißzuverstehen. In solchen Fällen ist unbedenklich in aller Kürze die Angabe der grammatischen Konstruktion zu verlangen, und man darf sich nicht mit oberflächlichen Redensarten begnügen. Hier zeigt es sich, daß die Grammatik im Schulunterricht nicht Selbstzweck ist, sondern dazu mithelfen soll, das klare Verständnis der Sprache zu vermitteln. Wenn z. B. die Stelle aus den „Kranichen des Ibykus“:

„Und stürmend drängt sich zum Prytanen
Das Volk, es fordert seine Wut,
Zu rächen des Erschlagnen Manen,
Zu sühnen mit des Mörders Blut“ —

nicht gleich verstanden wird (wovon man sich durch eine Frage leicht überzeugen kann), so ist das einfachste, naheliegende Mittel, eine kurze, knappe Satzanalyse vorzunehmen, durch die sich ohne Mühe feststellen läßt, daß „es“ grammatisches, und „seine Wut“ logisches Subjekt ist.

Ähnlich ist es mit der Stelle aus Goethes „Sänger“:

„Der König, dem das Lied gefiel,
Ließ, ihn zu ehren für sein Spiel,
Eine goldne Kette reichen.“ —

Im folgenden ist der Versuch unternommen worden, einen einfachen Gang der Behandlung der Sprachstücke zu zeichnen, wobei nur das Wesentlichste, wie es in der Regel praktische Verwertung finden kann, hervorgehoben worden ist.

1. Die erste Maßnahme ist eine angemessene Vorbereitung. Es darf gewiß an dieser Stelle darauf verzichtet werden, eine allgemeine psychologische Begründung für die Notwendigkeit und den Zweck der Vorbereitung zu geben. Lehrt ja doch schon die Erfahrung des täglichen Lebens, daß man bei jeder Gelegenheit gut thut, nicht „mit der Thür ins Haus zu fallen“ und erst einige Schritte auszuholen, ehe man einen Sprung wagt. Wie man einen Besucher um so besser und würdiger bei sich aufnehmen kann, wenn man auf sein Kommen vorbereitet ist und sich seinen besonderen Eigentümlichkeiten und der Dauer seines Aufenthaltes entsprechend eingerichtet hat, ebenso werden neue Vorstellungen leichter eine bleibende Stätte in der Seele finden, wenn ihr Eintritt vorbereitet worden ist. Nun lehrt die Psychologie, und jeder kann aus eigenster Erfahrung die Bestätigung geben, daß diese Vorbereitung nur durch Belebung und Erweckung schon vorhandener notwendiger Vorstellungen geschehen kann. Geistig rege Lehrer haben von jeher solche Vorbereitungen bei allen Unterrichtsgegenständen vorgenommen, indem sie das „Alte und Bekannte, welches der neue Unterrichtsstoff enthält, im Gedankenkreise des Schülers selbst aufsuchten, es ihm ins Bewußtsein zurückführten und so bearbeiteten, daß es mit dem Gleichartigen des Neuen sich innig verbinden kann“; sie haben durch „Analyse des Gedankenkreises“ das Interesse für das Neue geweckt und die „vorhandenen Vor-

stellungen in den Zustand der Erwartung" und den Schüler damit in die „rechte Disposition zum Aufnehmen des Neuen" versetzt. Es kommt aber darauf an, daß dies bewußt und planmäßig geschieht; doch läßt sich für Form, Inhalt und Umfang dieser Vorbereitung eine allgemeingültige Schablone nicht aufstellen; die Hauptrolle wird, wie bei der gesamten Unterrichtsthätigkeit, immer der pädagogische Takt spielen, und wer bei seiner Lehrthätigkeit mit offenem Blick arbeitet und mit seinen Schülern in fortgesetztem geistigen Verkehr steht, wird in dieser Hinsicht kaum in Verlegenheit kommen und vor allem auch vor unpsychologischer Breite, zerstreuender Weitschweifigkeit und naturwidriger Künstelei bewahrt bleiben. Dann ergiebt sich das Vorbereitungsmaterial meist ganz ungesucht sowohl aus dem Erfahrungs- und Umgangskreise der Kinder als aus dem Unterrichte.

Wenn z. B. im zweiten Schuljahre das „Winterbild" besprochen worden ist, wenn's draußen schneit und friert und die Not der Tiere des Feldes und des Waldes auch dem kleinen Schüler greifbar vor Augen tritt, dann bedarf es gewiß keiner langen Überlegung, um die Fäden in die Hand zu bekommen, die der Seele des kleinen Kindes eine unmittelbare Aufnahme des Gedichtes „Der Vogel am Fenster" ermöglichen. Ebenso leicht und ungekünstelt schließen sich an die Vorgänge und Ereignisse im Natur- und Menschenleben eine große Anzahl der in den Lehrplänen bezeichneten Sprachstücke, so daß es gewiß nur weniger Fragen bedarf, um die Kinder in die erforderliche Stimmung zu versetzen und dadurch die allgemeine Grundlage zu gewinnen, auf der sich das Neue aufbauen läßt. Natürlicherweise wird darum auch schon in der Pensenverteilung sorgsam darauf Rücksicht genommen werden müssen, daß die Behandlung in eine Zeit fällt, welche diese Vorteile zu bieten vermag. Deshalb würde es ganz verfehlt sein, „das Gewitter" im Winter oder „die Sehnsucht nach dem Frühlinge" im Hochsommer zur Besprechung in Aussicht zu nehmen, oder „Wandersmann und Lerche", das „Liedlein vom Kirschbaum", „Frühlingsglaube" und andere in einer andern Jahreszeit als im Frühlinge zur Behandlung kommen zu lassen, wie es geradezu verkehrt sein würde, „des frommen Kindes heilger Christ" etwa in die Nähe des Pfingstfestes oder des Sedantages legen zu wollen.

Bei sehr vielen, namentlich historischen Gedichten ergeben sich die Anknüpfungspunkte für die Vorbereitung aus anderen, nebenher oder vorhergehenden Unterrichtsstoffen. So schließen sich „Schwäbische Kunde" von Uhland und „Barbarossa" von Rückert ganz selbstverständlich an das Geschichtsbild von Kaiser Friedrich Rotbart, das „Grab im Busento" an die Geschichte von der Völkerwanderung oder Schillers „Graf von Habsburg" an König Rudolf von Habsburg, wie die Geschichtsstunde den Kindern die betreffenden geschichtlichen Ereignisse oder Persönlichkeiten vor Augen gestellt hat. Aus demselben Grunde wird darum der Lehrer des Deutschen auch seine Pensenverteilung thunlichst so einrichten, daß Herders „Polykarp"

sich unmittelbar an die in der Geschichtsstunde behandelte Zeit der Kämpfe der christlichen Kirche und die Zeit der Christenverfolgungen anschließen kann, wie man schon aus Rücksicht auf die Zeitersparnis „Lützows wilde Jagd" und „das Lied vom Feldmarschall" nur in Verbindung mit den Befreiungskriegen, wie sie der Geschichtsunterricht in dieser Klasse vorführt, behandeln sollte. So fruchtbar diese Vermittlung zwischen dem darzubietenden Neuen und dem jeweiligen Vorstellungsschatze des Kindes, wie er durch persönliche Erfahrung oder durch anderweitigen Unterricht geschaffen worden, für die Gewinnung einer guten Vorbereitung auch ist, so darf doch nicht vergessen werden, daß damit nur eine *allgemeine Basis* gegeben wird, auf der das Neue errichtet werden kann. Immer bleibt es die besondere Aufgabe einer guten Vorbereitung, diesen allgemeinen Vorstellungen des Kindes eine *besondere*, dem im Gedichte behandelten Einzelfalle zugewandte *Richtung* zu geben und dadurch das Gefühl der Erwartung, das Interesse zu erwecken. Dazu bedarf es in den meisten Fällen allerdings nur weniger vermittelnder Sätze oder Fragen, und man wird sich sorgfältig zu hüten haben, durch zu weitgehende Mitteilungen das im Gedicht enthaltene Neue vorwegzunehmen oder dadurch gerade das Gegenteil von dem zu erreichen, was man beabsichtigt hat, nämlich die Erwartung, das Interesse abzustumpfen, statt es zu beleben und zu erregen.

Nun giebt es aber viele Gedichte, für welche sich eine durch Erfahrung und Unterricht genügend ausgebaute Grundlage für die Auffassung, bzw. eine entsprechende Vorbereitung, wie dies bei den genannten Gedichten der Fall ist, allerdings nicht ohne weiteres vorfindet. Es gilt dies besonders von denjenigen Sprachstücken, welche sich auf einzelne geschichtliche Thatsachen, auf Sagen oder besondere Lebensverhältnisse gründen, die dem Kinde bisher unbekannt geblieben sind, die aber doch als bekannt vorausgesetzt werden müssen, wenn anders das Gedicht auch nur im allgemeinen verstanden werden soll. Um z. B. den „Erlkönig" einigermaßen zu verstehen, müssen die Kinder einen Begriff von den der deutschen Mythologie angehörenden Mittelwesen, namentlich den Elfen, erhalten. Das Gedicht „Der getreue Eckart" von Goethe gründet sich auf die Sage vom wütenden Heere und Schillers „Kraniche des Ibykus" auf bestimmte kulturhistorische Verhältnisse der Griechen, ohne deren wenigstens allgemeine Kenntnis ein Verständnis schlechterdings unmöglich ist. Ebenso kann „des Knaben Berglied" nur von dem verstanden werden, der das Leben der Alpenwelt und der Hirtenknaben im besonderen wenigstens in allgemeinen Umrissen vor Augen hat. Es leuchtet ein, daß in Bezug auf diese und ähnliche Gedichte die Vorbereitung in einer entsprechenden *sachlichen Grundlegung* bestehen muß. Fehlerhaft, mindestens erschwerend für die unterrichtliche Erschließung des Inhaltes würde es sein, wollte man mit der Darbietung der allgemeinen sachlichen Erläuterungen warten, bis der Text dazu nötigt. Abgesehen davon, daß das Gedicht beim ersten Lesen zum größten Teil unver-

standen bleiben müßte, würde durch die Einschiebung der langen Erklärungen die Einheitlichkeit der Besprechung und Auffassung in Frage gestellt und das Interesse durch die Häufung des zu mannigfaltigen Neuen abgelenkt werden.

Besondere Schwierigkeiten pflegen die Vorbereitungen zu lyrischen Gedichten zu bieten. Bei ihnen kommt es vorwiegend darauf an, die Kinder durch Vorbereitung in die Stimmung, in die Gemütslage zu versetzen, aus der heraus das Gedicht entsprungen ist oder doch wenigstens entsprungen sein könnte. „Wer den Dichter will verstehn, muß in Dichters Lande gehn." Das kann man mit besonderer Beziehung auf die lyrische Poesie gewiß mit Recht sagen. Wer die Geschicke des armen verlassenen Waisenkindes „Mignon" nicht kennt, der wird das gleichnamige Heimwehlied Goethes nimmer verstehen können, und wer sich nicht in die Wonnestimmung des Frühlings zu versetzen vermag, dem werden Uhlands Frühlingslieder für immer leere Worte bleiben.

2. Wir kommen nunmehr zur zweiten Stufe der Behandlung. Es ist dies des *Vorlesen des ganzen Stückes durch den Lehrer*, wobei als selbstverständlich gilt, daß dies mustergültig geschieht.

Durch das Vorlesen soll die durch die Vorbereitung erweckte Erwartung, das in Erregung gesetzte Interesse des Schülers die nächste, allgemeine Befriedigung erhalten, indem ein *Gesamteindruck* erzielt wird. Dieser wird naturgemäß um so kräftiger und lebendiger sein, je besser das Vorlesen selbst ist und je lebhafter jener Zustand der Erwartung gewesen, je mehr des Kindes Seele durch Belebung des verwandten Vorstellungsschatzes, bzw. durch Erweckung der als Basis dienenden Stimmung disponiert worden ist, das im Sprachstück enthaltende Neue aufzufassen. Aber obwohl es, wie schon gesagt, immerhin nur ein Totaleindruck sein kann, der durch das Vorlesen gewonnen wird, so wird von dem Schüler doch Rechenschaft darüber gefordert werden müssen.

Dies kann in verschiedener Weise erfolgen. Bei epischen Gedichten und bei erzählenden Prosastücken geben die Kinder in schlichten Worten eine freie Angabe des Inhalts, soweit sie ihn aufgefaßt haben. Dabei ist darauf Nachdruck zu legen, daß es in freier Weise geschieht, das heißt, es muß den Kindern thunlichste Selbständigkeit eingeräumt werden, wobei der Lehrer nur zu verhüten hat, daß positiv Falsches dargestellt werde. Bei lyrischen Gedichten, ebenso wie bei beschreibenden und schildernden Prosastücken wird der Lehrer durch einige umfassende, die Kernpunkte betreffende Fragen zu Hilfe kommen müssen und sich mit einigen kurzen Sätzen, die den Inhalt im allgemeinen bezeichnen, begnügen müssen.

Nachdem auf diese Weise das Sprachstück als Ganzes aufgefaßt worden ist, muß die Aufgabe der nunmehr folgenden Stufen der Behandlung sein, in das Ganze tiefer einzudringen, um es sowohl in seinen *einzelnen Gliedern* als auch nach seinem *inneren Gehalte* auffassen zu lassen.

3. Es folgt daher die dritte Stufe, welche den Zweck hat, vom Ganzen zu den Teilen zu führen.

Jedes größere Ganze besteht aus Teilen; jeder längere Gedankenlauf vollzieht sich in Absätzen, in einzelnen Gliedern. Diese müssen zunächst erkannt und aufgefaßt werden.

Vom Ganzen, vom fertigen Gegenstande in seiner Gesamtheit zu den Teilen, den einzelnen Gliedern —: so verfahren wir im Leben und im anderweitigen Unterrichte, nicht umgekehrt. Eine schöne Gegend überblicken wir erst in ihrer Gesamtheit und lassen sie auf uns wirken, alsdann betrachten wir die einzelnen Teile und schließen sie wieder zum Ganzen zusammen. Wo im Unterrichte ein Ganzes, ein Fertiges dargeboten wird, verfahren wir ebenso. Bei einem Winkelmannschen Gruppenbilde lassen wir die Kinder zunächst das Ganze auffassen, alsdann die einzelnen Gruppen und schließlich in diesen die einzelnen Figuren, Gegenstände und Personen. Wenn in der Naturbeschreibung die Tulpe beschrieben werden soll, so lassen wir zuerst die ganze Pflanze auffassen, alsdann die einzelnen Teile: Wurzel, Stengel, Blätter, Blüte, und schließlich werden diese einzelnen genauer betrachtet. Einen Flußlauf oder einen Gebirgszug läßt ein verständiger Unterricht erst als Ganzes auffassen und dann in seinen Hauptteilen, wie sie sich naturgemäßerweise voneinander abheben; erst dann folgt die genauere Betrachtung der einzelnen Abschnitte oder Glieder.

Ebenso muß eine naturgemäße Behandlung mit einem Sprachstücke verfahren; jedenfalls liegt kein Grund vor, einen andern Weg einzuschlagen. Das Sprachstück tritt als Ganzes dem Kinde entgegen, und der Geist strebt auch hier danach, zunächst das Ganze zu erfassen und sich das Einzelne aus dem Ganzen klar zu machen. Darum sind vom ganzen Stücke zunächst die einzelnen Hauptglieder festzustellen, wobei besonders darauf zu achten ist, daß diese Gliederung auch wirklich vom Ganzen, vom allgemeinen Gedankeninhalt aus und im strengen Anschluß an den Gedankenfortschritt erfolgt, daß also jedes Glied, jeder Abschnitt vom Ganzen aus gewonnen und wieder darauf zurückbezogen wird. Sonst würde dadurch keine Gliederung, sondern eine Zersplitterung, ein Auseinanderreißen des Ganzen in mehr oder weniger willkürliche Teile bewirkt werden, wodurch für die Gesamtwirkung des Stückes nur Schaden entstehen könnte.

Das Verfahren bei Gewinnung der Gliederung kann ein verschiedenes sein. Bei gutgeschulten Klassen, namentlich der Oberstufe, kann und muß natürlich größere Selbständigkeit der Kinder verlangt werden, so daß dieselben thunlichst selbst erkennen, wo die Hauptabschnitte beginnen und aufhören, und welches demnach ihr Hauptinhalt ist. Immerhin wird auch hier der Lehrer helfend und unterstützend einzutreten haben, indem er durch Andeutungen und durch Fragen auf den Wechsel, bzw. Fortschritt im Gedankengang hinleitet oder durch Einwürfe u. dgl. erkennen läßt, daß ein Gedanke zu eng oder zu weit gefaßt worden ist. In der Regel wird der

Lehrer selbst das Sprachstück noch einmal abschnittweise vorlesen oder auch von den besseren Schülern vorlesen lassen und alsdann den Hauptinhalt der einzelnen Abschnitte finden lassen. Dabei werden sich die notwendigen Andeutungen und Fragen natürlich immer nur auf die Hauptsachen und das im Lesestücke gegebene Thatsächliche zu richten haben, so daß die Antworten im engsten Anschluß an dasselbe gegeben werden. Ein Eingehen auf die Einzelheiten, eine eigentliche Besprechung bleibt hier ausgeschlossen; keinesfalls darf außer acht gelassen werden, daß es sich immer nur um eine allgemeine, eine Gesamtauffassung des Inhaltes der einzelnen Abschnitte und einen Überblick über das Ganze nach seinen Hauptgliedern handeln kann.

Der *sprachliche Ausdruck* dieser Inhaltsangaben kann in doppelter Weise erfolgen, entweder in Form eines *Hauptwortes*, der gewöhnlichen Form der Überschrift, oder in Form eines *Satzes*, namentlich eines *Nebensatzes*. Die erstere ist die knappere und kürzere, aber auch die schwierigere; die zweite ist ausführlicher, aber volkstümlicher und leichter verständlich. Sie ist in unsern alten Volksdichtungen und in Volksschriften überhaupt fast ausschließlich gebräuchlich. „Wie Siegfried erschlagen ward", heißt z. B. die Überschrift zum 16. Abenteuer des Nibelungenliedes, und nicht „Siegfrieds Ermordung". Diese Form verdient für die Schule, und zwar nicht bloß hinsichtlich der Sprachstücke allein, besondere Beachtung; für die Unterstufe dürfte sie sich ausschließlich empfehlen, da sie dem kindlichen Verständnis am nächsten liegt und auch am leichtesten behalten wird. Die gefundenen Überschriften werden am besten sogleich an die Tafel geschrieben, wobei nicht ausgeschlossen bleibt, daß bei der folgenden Vertiefung in den Inhalt noch eine schärfere Fassung der Ausdrücke und namentlich gegebenenfalls die Anwendung der hauptwörtlichen Überschriftform stattfinde. An der Hand der gewonnenen einzelnen Teile erfolgt schließlich ein nochmaliges Durchlaufen des gesamten Gedankenganges, so daß von den Teilen wiederum der Zusammenschluß zum Ganzen erfolgt, also auf die Analyse die Synthese folgt.

Ausdrücklich sei hier noch bemerkt, daß es sich bei der eben beschriebenen Gliederung keineswegs um eine bis ins einzelne ausgeführte *logische Disposition* handeln kann. Dazu würden vor allem die Grundlagen, wie sie das eingehende Verständnis allein schaffen kann, fehlen, ganz abgesehen davon, daß ausführliche, künstliche Dispositionen mit Ober- und Untergliedern (wie sie z. B. Lüben und Nacke bieten) für die Schule mindestens von geringem Werte sind, vor allem, wenn es sich um poetische Sprachstücke handelt. Daß sie dagegen für die Vorbereitung des Lehrers von großem Werte sind, namentlich wenn sie in eindringender Überlegung selbst gefunden werden, ist natürlich eine andere Frage.

Was ist durch die bisherigen drei Stufen der Behandlung erreicht worden? Gewiß sehr viel und doch bei weitem noch nicht alles. Die *Vorbereitung* schuf die *allgemeine Grundlage* für das Auffassen

des Neuen, das Vorlesen hat einen Totaleindruck gewinnen lassen, und durch die Gliederung ist die Ordnung des Gedankenlaufes erkannt und das Ganze gewissermaßen in innerlich verbundene Gedankengruppen aufgelöst worden. Daraus schon ergiebt sich, worauf sich die nun folgende methodische Bemühung zu richten hat, und daß es, sofern man nicht auf halbem Wege stehen bleiben will, mit der Gewinnung der Gliederung sein Bewenden nicht haben kann. Vor allem leuchtet ein, daß die Gliederung mit den vorhergehenden Behandlungsstufen ein lediglich einleitendes Verfahren bildet, und daß sie daher nicht Zweck, sondern nur ein Mittel zur Einführung in das Verständnis sein kann. Aber sie ist jedenfalls ein sehr wichtiges Mittel und nach unserer Meinung geradezu unentbehrlich, indem sie die Angelpunkte für die nun folgende Erschließung des tieferen Verständnisses liefert. Wer gut gliedert, lehrt gut; und wer gut zu teilen versteht, wird herrschen — das gilt auch hier.

4. Es folgt nunmehr die vierte Stufe im Gange der Behandlung; man pflegt sie die eigentliche Erklärung oder Erläuterung zu nennen.

Erklären heißt klar, verständlich machen, so daß die inneren Verhältnisse sichtbar und erkennbar werden. Eine ähnliche Bedeutung liegt in dem Ausdrucke „Erläuterung"; denn erläutern kommt von „lauter" her, das heißt seiner ursprünglichen Bedeutung nach so viel wie „rein, bloß, hell", oder auch „deutlich, ganz". Eine Sache erläutern bedeutet demnach, dieselbe lauter machen, so daß sie rein und frei ist von falschem oder nicht dazu gehörigem Beiwerk, daß sie deutlich erkannt und ihrem ganzen innern Wesen nach erkannt wird.

Daraus ergiebt sich, daß der Erklärungs- und Erläuterungsstufe die Aufgabe zufällt, das feinere Verständniß, den tieferen Inhalt des bis jetzt in seinen Hauptabschnitten erkannten ganzen Sprachstückes zu vermitteln.[1]) Dabei wird im allgemeinen derselbe Gang beobachtet, der, wie oben bereits angedeutet, z. B. bei Beschreibung einer Pflanze in Anwendung gebracht wird. Die Hauptteile: Wurzel, Stengel, Blüten, Blütenteile, sind in ihrer Gesamtheit aufgefaßt worden, nun wird mit der besonderen Betrachtung der Wurzel begonnen und mit den übrigen Teilen fortgefahren. Die Besprechung des Sprachstücks folgt Abschnitt auf Abschnitt der durch die vorige Stufe der Besprechung erarbeiteten Gliederung, wobei die einzelnen Überschriften oder kurzen Inhaltsangaben der Abschnitte Stütz- und Angelpunkte abgeben und vor allen Dingen dazu wesentlich mit zu helfen haben, daß über der Betrachtung der Einzelheiten das Ganze nicht aus dem Auge verloren werde.

1) Es bedarf wohl kaum einer besonderen Bemerkung, daß dies nur relative Bedeutung haben kann, da die ganze Tiefe eines poetischen Kunstwerkes Kindern selten zu erschließen ist. „Es nimmt eben jedes nach seiner Kraft und Gabe." Der pädagogische Takt muß da die Grenze fühlen. Auch der Erwachsene entdeckt je länger desto mehr Schönheiten an einer Schillerschen Ballade.

Die der Erläuterung dienende Besprechung hat, um den tieferen Inhalt zu erschließen, nach zwei Seiten hin zu erfolgen, und zwar zunächst nach der mehr äußeren, sachlichen und sprachlichen Seite, das heißt, es müssen die unbekannten Wörter und Redewendungen und, was damit zusammenhängt, die unbekannten oder nur oberflächlich bekannten Begriffe erklärt und verdeutlicht werden, damit das thatsächlich Geschehene, der Inhalt nach seinem äußeren Fortschritte und Verlaufe festgestellt werde. Neben und mit dieser äußeren muß aber auch die innere Seite in Betracht gezogen werden, welche die logischen Verhältnisse, die Beweggründe, die treibenden Ursachen, die verborgenen Gedanken, die Lehren und Wahrheiten berücksichtigt.

Beide Seiten treten aber — was eigentlich selbstverständlich ist — nicht gesondert auf, so daß etwa z. B. zuerst alle im Stück enthaltenen schwierigen oder unbekannten Wörter und Begriffe erläutert und alsdann in einem zweiten Gange die inneren logischen Beziehungen aufgehellt werden. Beide Seiten treten vielmehr mit- und nebeneinander in engster gegenseitiger Beziehung auf. Das muß von vornherein, namentlich auch im Hinblick auf die in praktischen Erläuterungswerken (lediglich um der bessern Übersichtlichkeit willen) angewandte Form der Darstellung streng festgehalten werden. —

Die wichtigste der beiden gekennzeichneten Seiten ist jedenfalls diejenige, welche die inneren Verhältnisse in Betracht zieht; sie giebt darum auch der Besprechung Regel und Richtschnur; sie ist der Faden, an dem entlang die Besprechung fortschreitet und, um es abermals hervorzuheben, immer wieder zum Ganzen zurückleitet.

Sie ist aber auch die schwierigste Seite der ganzen Maßnahme: denn logische Verhältnisse zu erkennen, ist nicht jedermanns Sache. Namentlich gilt dies von Kindern. Das Mittel, den logischen Zusammenhang aufzudecken, ist die Zergliederung. Zergliederung ist weit verschieden von Zerteilung oder Zerstückelung. Bei der letzteren kommt es nur darauf an, von einem Ganzen irgendwelche einzelnen Teile zu erhalten; bei jener dagegen richten sich die Bemühungen darauf, nach den inneren Beziehungen zu scheiden. Der Fleischer z. B. zerstückt und zerteilt den Tierkörper; ihm kommt es dabei darauf an, kleinere oder größere Teile zu bekommen; wo die Abtrennung erfolgt, ist ihm schließlich gleichgültig. Anders verfährt der Anatom. Er zerlegt den Organismus in natürliche Teile, in Glieder und Gliedchen, um jedes einzelne in seiner inneren Beschaffenheit, seiner Funktion und Verbindung mit andern Teilen zu erkennen. So ist es auch ein großer Unterschied, ob man eine Pflanze zerteilt, um Viehfutter daraus zu machen, oder ob man sie zu wissenschaftlichen, zu unterrichtlichen Zwecken zerlegt. Da werden nicht beliebige Teile der Blüte abgerissen, ein Stück vom Kelchblatt oder ein Partikelchen vom Staubgefäß, sondern man scheidet nach natürlichen Beziehungen, wodurch man immer Teile gewinnt, die, für sich genommen, ein Ganzes bilden. Ebenso muß bei der logischen Zerglie-

derung eines Gedankenganges verfahren werden. Nur der ungeschickte Erklärer verfährt wie der Fleischer, wie das unmündige Kind mit der Pflanze. Es wird z. B. mit „Jung Siegfried" wie folgt verfahren: Was war Siegfried? Ein Knabe. Was für ein Knabe? Ein stolzer Knabe. Was that er? Er ging hinab. Wohin ging er? Woher kam er? Von des Vaters Burg. Was wollte er nicht thun? Er wollte nicht rasten. Was wollte er aber thun? ꝛc.

Es leuchtet ein, daß von diesen Fragen nicht eine einzige zweckentsprechend ist, woran der Umstand nichts ändert, daß man derartige Fragen — ganz abgesehen von der wirklichen Praxis — selbst in angesehenen Schulzeitungen als Musterfragen massenhaft aufgetischt bekommt. Das ist doch nur dadurch zu erklären, daß viele glauben, dann schon richtig gefragt zu haben, wenn das Fragewort immer an der richtigen Stelle steht und die Kinder recht flott antworten.

Ganz anders gestaltet sich das Verfahren, welches auf den logischen Zusammenhang gerichtet ist. In der Gliederung ist als Überschrift, als Inhalt des ersten Abschnittes festgestellt und an die Tafel angeschrieben worden: „Wie Siegfried die Burg seines Vaters verläßt."

Wovon berichtet der erste Abschnitt zunächst? Was Siegfried war. Oder: Von Siegfrieds Persönlichkeit. Oder: Daß er ein junger, stolzer Knabe war.

Wovon erzählt er dann? Was er that.

Nämlich? Er ging von des Vaters Burg hinab.

Wovon berichtet er hierauf? Was ihn dazu bewog. Oder: Warum er es that.

Was veranlaßte ihn dazu? Er wollte nicht rasten in Vaters Haus.

Was heißt das? Er will nicht ruhen, nicht müßig sein.

Worauf ist sein Streben gerichtet? Auf Thaten, Heldenthaten.

Was also treibt ihn fort? Der Thatendrang.

Noch einen zweiten Grund führt das Gedicht an, welchen nämlich? Die Wanderlust: „Wollt wandern in alle Welt hinaus."

Weshalb will er wandern? Er will die Welt sehen. —

Zusammenfassung (nach der Auseinanderlegung der Gedanken die Wiederverbindung, das Zurückbeziehen auf den Obergedanken): Wovon erzählt der ganze Abschnitt? Wovon im einzelnen? Zuerst? (Von Siegfrieds Person.) Dann? (Was er that.) Dann? (Warum er das that.)

„Erzähle im Zusammenhange, wie Siegfried des Vaters Burg verläßt."

Wie sich an dem eben vorgeführten Beispiel zeigt, muß sich mit der Aufhellung der logischen Verhältnisse auch die Sach- oder Begriffs- oder Worterklärung verbinden. Zur Vervollständigung der vorstehenden Probe muß eine Erklärung der Begriffe „stolz" und auch wohl „Knabe" vorgenommen werden; mit dem Ausdruck „rasten" ist es bereits geschehen. Schon an diesen wenigen Beispielen läßt sich zeigen, wie beide Erklärungs-

arten, die Sach- und Begriffserklärung und die reine Worterklärung, sich voneinander unterscheiden, wie aber auch die Grenzen beider fließende sind.

Das Wort „Knabe" erfordert eine sachliche Erklärung, insofern als es *hier* (ähnlich dem sprachlich verwandten Knappe) Jüngling bedeutet. Einer besonderen Betrachtung ist natürlich auch der Begriff „stolz" bedürftig, so daß die Kinder erkennen, daß es hier nichts mit der Bedeutung „hochfahrend", „hochmütig" zu thun hat, sondern so viel wie „stattlich" bedeutet und lediglich die äußere Erscheinung kennzeichnen will. (Der sprachkundige Lehrer wird sich hierbei nicht entgehen lassen, die den Sinn aufhellende Verwandtschaft mit unserm Worte „Stelze" heranzuziehen!) Das Wort „rasten" ist lediglich durch Vertauschung mit „ruhen", „müßig sein", also durch rein sprachliche Mittel, erklärt worden. Durch dieselben Mittel wird man das in demselben Gedichte vorkommende „kunnt" durch Hinweis auf können zu erklären haben.

Ich verzichte, auf dieses überaus fruchtbare Kapitel der Begriffs- und Worterklärungen hier weiter einzugehen; es würde dies eine besondere Abhandlung erfordern. Nur darauf sei noch besonders hingewiesen, daß es bei diesen Erklärungen vor allem darauf ankommt, so einfach und kurz als nur irgend möglich und mit steter Rücksicht auf den Zusammenhang zu verfahren. Das Lesestück selbst muß die konkrete Grundlage für die Verdeutlichung des abstrakten Begriffes abgeben. Das wird zum Schaden für die Sache nur zu häufig versehen, indem Verhältnisse herbeigezogen werden, die mit dem gerade vorliegenden Lesestück gar keine Beziehung haben. Ohne dringende Not sollte dies nicht geschehen, weil dadurch Fremdartiges in den Gedankenlauf des Stückes gebracht, dieser dadurch zerrissen und das Kind abgelenkt und zerstreut wird. Doch das sind Dinge, über die erfahrungsgemäß nur ein feiner pädagogischer Takt zu entscheiden vermag. Abstrakte Definitionen gehören aber auf keinen Fall vor die Schüler der Volksschule.

Besondere Schwierigkeiten verursachen vielen Lehrern die Erklärungen bildlicher Ausdrücke, wie sie in poetischen Darstellungen häufig vorkommen. Bei ihnen empfiehlt es sich, stets auf die eigentliche Bedeutung, die konkrete Grundlage zurückzugehen. Doch allgemeingültige Regeln lassen sich dafür nicht geben.

Die Vermittlung des Verständnisses in logischer und sachlicher Hinsicht geschieht durch das Mittel der *Frage*. Aber — das muß festgehalten werden — nur da wird gefragt, wo wirklich Unsicherheiten vorhanden sind. Unnütze, zwecklose Fragerei ist der Tod der Selbstthätigkeit und erzeugt Langeweile, führt zum „Maulbrauchen" und macht gedankenlose Schwätzer. Jede Frage soll eine Leistung vom Schüler fordern, und jede Antwort muß ein Stück Selbstthätigkeit zum Ausdruck bringen. Unbekannte Verhältnisse lassen sich durch Fragen nicht herauspumpen, sie hat der Lehrer darbietend aufzuklären. Nur keine Scheinantworten, keine Scheinleistungen! Als Regel gilt beim zergliedernden Abfragen, daß sich Lehrer und Schüler streng an das

Sprachstück anschließen. „Die Schüler lesen die Antwort aus dem Buche heraus, und es darf schlechterdings nicht geduldet werden, daß sie dieselben auswendig sagen; denn hier kommt es nicht darauf an, daß sie den Inhalt wissen, sondern einzig darauf, daß sie den gelesenen Text verstehen lernen."

Nachdem in der gekennzeichneten Weise der erste Abschnitt erläutert worden ist, erfolgt, wie schon oben angedeutet wurde, die Zusammenfassung. Sie ist die Darstellung des Gedankenganges in zusammenhängender Rede durch die Kinder, wozu der Lehrer die Aufforderung durch eine an die Überschrift des Abschnittes sich anschließende Frage oder Aufgabe giebt. Im vorliegenden Falle würde sie sich etwa in folgender Weise vollziehen:

Erzähle, wie Siegfried die väterliche Burg verläßt! Siegfried war ein stattlicher Jüngling. Er verließ die Ritterburg seines Vaters, weil er nicht länger müßig zu Hause bleiben wollte. In die weite Welt wollte er ziehen, um Thaten zu vollbringen und um fremde Länder kennen zu lernen. Thatendrang und Wanderlust treiben ihn also fort.

Dabei muß alle Weitschichtigkeit und Weitschweifigkeit vermieden werden; strenger Anschluß an das Lesestück ist oberstes Erfordernis. Frei soll wiedergegeben werden, was erarbeitet und verstanden ist, das heißt, es muß dem Kinde Freiheit in der Bewegung der Rede gestattet werden. Viele Lehrer versehen es namentlich dadurch, daß sie den Kindern durch fortgesetztes Verbessern und Unterbrechen allen Mut rauben, ihre Gedanken auszusprechen. Die Übungen im geordneten Darstellen des Gedankenganges der einzelnen Abschnitte und nach Behandlung der übrigen Teile auch des ganzen Sprachstückes erfordern ganz besondere Sorgfalt, und eine derartige gute Inhaltsangabe — selbständig und frei — bildet den Höhepunkt der Leistung des Schülers einem Sprachstück gegenüber.

5. Die nächste Stufe ist die Übung des guten, sinngemäßen Vortrags, woran sich bei „geeigneten Sprachstücken poetischer Form" auch das Memorieren anzuschließen hat.

Da ein guter, sinngemäßer Vortrag als unabweisbare Vorbedingung das Verständnis des Stückes voraussetzt, so trifft auch für diese Stufe der Behandlung das zu, was sich bei allen andern bisher gezeigt hat, daß nämlich jede einzelne unterrichtliche Maßnahme durch die vorhergehenden vorbereitet und ihre Durchführung damit ermöglicht und gesichert worden ist. Außer der Erfüllung dieser allgemeinen, grundlegenden Vorbedingung sind aber auch bereits einzelne Maßnahmen erfolgt, welche den Aufgaben dieser Behandlungsstufe unmittelbar vorgearbeitet haben. Dazu gehört in erster Linie das mustergültige Vorlesen (bzw. Vortragen) des ganzen Stückes durch den Lehrer. Außerdem hat, entsprechend den einzelnen Absätzen der Besprechung, auch ein abschnittweises Vorlesen, sei es von seiten des Lehrers, sei es wohl auch durch befähigtere Schüler, stattgefunden, und bei der Besprechung selbst haben die Schüler vielfach mit den Worten des Lesestückes

zu antworten gehabt. Daraus geht hervor, daß für die Übung des guten Vortrags bisher schon viel geschehen ist; doch ist dies keinesfalls so viel, daß die besonderen Maßnahmen dieser Behandlungsstufe überflüssig sind. Leider wird dies nicht selten außer acht gelassen, indem man an dem Geleisteten sich genügen läßt und damit sich und die Kinder um die volle Frucht der aufgewandten Mühe bringt.

Besondere Übungen zur Erzielung eines guten Vortrags sind unbedingt notwendig. Auch wenn das Vorlesen „mustergültig" und die Einführung in das Verständnis gründlich gewesen sind, so wird das Lesen und Vortragen der Kinder doch ungenügend bleiben, solange nicht besondere Bemühungen in ausreichendem Maße aufgewendet worden sind. Darum trifft man auch nicht selten in Klassen, in denen sonst treue Arbeit geleistet wird, auf einen unbefriedigenden Vortrag, ein Herleiern der Gedichte, wodurch das geübte Ohr verletzt wird. Daß hierbei oft die eingehende Besprechung eine solche Ausdehnung angenommen hat, daß für die Übung des Vortrages keine Zeit mehr geblieben ist, ändert nichts an der Thatsache, daß die Aufgabe, welche an den Musterstücken zu lösen ist, nur unvollkommen gelöst worden ist. Denn es bleibt bei Vernachlässigung des Vortrags die Gesamtwirkung der Schönheit des Gedichtes aus, da die verborgene Harmonie der Sprache und der Empfindungen nicht lebendig gemacht worden ist. Fast möchte man in solchen Fällen wünschen, daß für die Einführung in das Verständnis lieber etwas weniger geschehen wäre, zumal ja auch bei der gründlichsten Erläuterung das Erfassen des Gedankengehaltes eines Musterstückes immerhin nur auf eine relative Vollständigkeit Anspruch machen kann. Dabei ist immer zu bedenken, daß das gute Lesen und Vortragen eines Musterstückes wohl einerseits das klare Verständnis des Inhaltes zur Voraussetzung hat, andererseits aber auch dem letzteren sehr wesentliche Dienste leistet. Vieles, was bei der Besprechung diesem oder jenem Schüler nicht ganz klar geworden ist, empfängt im Zusammenhange der unmittelbaren Darbietung und Auffassung ganz unerwartet neues Licht, und ganz neue Seiten der Erkenntnis werden erschlossen. Schlechtes Lesen und Vortragen macht aber gegen den Inhalt gleichgültig, stumpft auch gegen das ethisch Wertvolle ab, so daß dadurch sogar schon Verstandenes wieder verdunkelt wird. „Die Poesie ist eine redende, tonreiche Muse; sie will in schönem Vortrage gehört und empfangen werden." Alle Kunst wirkt durch sinnlich Erscheinendes. Das sinnlich Erscheinende beim Gedicht sind aber nicht die Buchstaben und die Druckerschwärze des Lesebuchs; denn in der idealen, musikalischen Sprache des Dichters ist das Wort nicht bloß ein Zeichen der Vorstellung, sondern auch ein Ton, in welchem die Empfindung der Seele erzittert und ausklingt. Erst wenn durch die vortragende Stimme das Empfundene hervorgetragen wird aus dem Innern der Seele, ist ein völliger Genuß des dichterischen Erzeugnisses möglich, und erst dadurch wird im Kinde ein tieferes Interesse geweckt, welches auf die Dauer wirkt und fürs

ſpätere Leben noch Quellen des Genuſſes und der heilſamen Wirkung auf Geiſt und Gemüt ſchafft. Die Übung des guten Vortrags hat weſentlichen Anteil daran, daß an den Muſterſtücken ſich in erſter Linie das Voßſche Wort verwirkliche, daß „das Kindlein ſie lieſet mit Luſt und der Alte mit Andacht". (Brandenburger Schulblatt.)

Katechetiſche Leſefrüchte.

(Mitgeteilt von L.)

Über das Vaterunſer ſchreibt Dr. Fink in „Güldnes Kleinod", S. 135: „1. Der HErr führt die Seinigen nach Anleitung des heiligen Vaterunſers in die Schatzkammer zu dem Reichtum ſeiner Gnade und ſchenkt ihnen Gottes Güte und Barmherzigkeit, daß ſie ihm nachfolgen ihr Lebenlang, indem JEſus ſie lehrt beten: ‚Vater Unſer im Himmel.' 2. Aus der Schatzkammer führt er ſie in ſeine wohlgezierte Schloßkirche, darin er ſeines Namens Gedächtnis geſtiftet hat, indem Chriſtus ſie heißt beten: ‚Geheiliget werde dein Name.' 3. In ſein Reich und königlichen Palaſt und zeigt ihnen, wie er herrſcht von einem Meer zum andern, wie ſeine Diener Macht haben, zu herrſchen über alle Teufel und ſein Reich zu predigen, und wie er einſtmals kommen werde, zu richten die Lebendigen und die Toten, in den Worten: ‚Dein Reich komme.' 4. Geht er mit ihnen in ſeine Kanzlei, Konſiſtorium und Rechtsſtube und offenbart ihnen allda, was in dem Rate der heiligen, hochgelobten Dreifaltigkeit von Ewigkeit her ſei beſchloſſen, in den Worten: ‚Dein Wille geſchehe.' 5. Aus der Kanzlei führt er ſie in die Küche, Kellerei oder Speiſekammer, giebt ihnen damit zu verſtehen, daß er der HErr ſei, der allem Fleiſche ſeine Speiſe, dem Vieh ſein Futter giebt und den jungen Raben, die ihn anrufen, in der vierten Bitte: ‚Unſer täglich Brot gieb uns heute.' 6. Führt er ſie in die Zins- und Rentkammer, fordert Rechnung und Bezahlung von ihnen über die zehntauſend Pfunde, die er ihnen aus ſeinem Beutel geliehen und gutwillig vorgeſtreckt hatte, in der fünften Bitte: ‚Vergieb uns unſere Schuld, wie wir vergeben' ꝛc. 7. Wandert er mit ihnen in das Zeughaus, in die Rüſtkammer und Fechtſchule und giebt ihnen Wehr und Waffen in die Hand, wie ſie gegen ihre Feinde ritterlich kämpfen ſollen, in der ſechſten Bitte: ‚Und führe uns nicht in Verſuchung.' 8. Endlich, wenn ſie alſo gerungen und ausgeſtritten haben, ſo weiſet er ſie in das Paradies, nimmt ſie aus dieſem Jammerthal und führt ſie in ſeinen Freudenſaal, in der ſiebenten Bitte: ‚Erlöſe uns von dem Übel.' ‚Wohl uns des feinen HErren!'"

„Eines ſpreche ich aus Erfahrung aus: Je genauer man Luthers Erklärung anſieht, deſto mehr wird man von der Herrlichkeit des Kleinen Katechismus mitſprechen." (Niſſen.)

Einführungen.

Am 16. Sonnt. n. Trin. 1900 wurde der Schulamtskandidat J. Jäckel in sein Amt als Lehrer der Gemeindeschule in Thorndale, Tex., eingeführt von
Thorndale, Tex. A. W. Kramer.

Am Sonnt. Invocavit wurde Lehrer Karl G. Rieß, bisher in Detroit, vom Unterzeichneten feierlich in sein Amt als Lehrer an unserer Landschule eingeführt.
C. J. Umbach.
Adresse: Mr. K. G. Riess, Sebewaing, Mich.

Am Sonnt. Reminiscere wurde Lehrer Gotthold Burger in der St. Johannis-Gemeinde in Paris Township, Union Co., O., als Lehrer an ihrer Schule eingeführt von H. C. Küchle.
Adresse: Mr. Gotth. Burger, Marysville, Union Co., O.

Am Sonnt. Oculi wurde Lehrer Rud. Lorenz von Klein, Harris Co., Tex., als Lehrer der dritten Klasse der Schule der St. Johannis-Gemeinde zu Decatur, Ill., durch Unterzeichneten eingeführt. Text: Luc. 11, 14—28. (Sonntagsevangelium.) Gott setze den lieben Bruder den Lämmlein JEsu zu zeitlichem und ewigem Segen! W. Heyne.
Decatur, Ill.

Am Sonnt. Judica wurde Lehrer J. A. Wiedmann, der zum Nachfolger des so früh abgerufenen Lehrers Fr. Laatsch berufen war, zum zweiten Male als Lehrer der St. Matthäus-Gemeinde zu Chicago, Ill., feierlich in sein Amt eingewiesen von
H. Engelbrecht.

Altes und Neues.

Inland.

Lehranstalten in der Norwegischen Lutherischen Synode. Bei Gelegenheit der Einweihung des norwegischen College zu Grand Forks, N. Dak., im Oktober v. J., machte Pastor Halvorsen folgende geschichtliche Mitteilung über die höheren Lehranstalten, die sich teils unter der Aufsicht, teils unter der Pflege dieser Synode befinden:

1. Das Luther-College in Decorah, Iowa, eingeweiht am 14. Oktober 1865, die Mutter und Säugamme der weiteren Lehranstalten.

2. St. Olaf-College, Northfield, Minn., 1874, das aber jetzt der „Vereinigten Norwegischen Lutherischen Kirche" gehört.

3. Das theologische Seminar in Madison, Wis., eingeweiht am 14. Oktober 1897. Diese Anstalt wurde später nach Robbinsdale, Minn., verlegt, wo sie abbrannte, aber in Hamlin, St. Paul, Minn., wieder errichtet und am 14. Oktober 1899 eingeweiht wurde.

4. An demselben Tage, im Jahre 1889, wurde das Schullehrer-Seminar in Sioux Falls, S. Dak., eingeweiht.

5. Außer diesen eigentlichen Synodalanstalten giebt es innerhalb jener Synode noch das Lutherische Seminar und Institut in Willmar, Iowa, seit 1882.

6. Die Luther-Akademie, Albert Lea, Minn., 1888 errichtet.

7. Stoughton-Akademie in Wisconsin, seit 1888.

8. Bruflat-Akademie, Portland, N. Dak., 1889.

9. *Park Region Luther College*, Fergus Falls, Minn., 1892.

10. *Lutheran Ladies' Seminary*, Red Wing, Minn., 1893.

11. *Pacific Lutheran Academy*, Parkland, Wash., 1894.

12. Glenwood-Akademie, Glenwood, Minn., 1894.
13. *Lutheran Academy*, Bode, Jowa.
14. Clifton-College, Texas, und endlich
15. das Grand Forks-College. — Das ist jedenfalls ein gutes Zeugnis für diese lutherische Körperschaft. Auffallend ist, daß die meisten dieser Anstalten seit den Jahren entstanden sind, wo auch diese Synode durch den Lehrstreit über die Gnadenwahl sehr beunruhigt war. L.

Die Erziehungsbehörde des Distrikt of Columbia führt unter Anleitung des Generals H. V. Boynton einen Kreuzzug gegen gewisse Schulbücher, die fast allgemein im Lande im Gebrauch sind. Die Behörde befürwortet die Verwerfung der folgenden „Geschichten" auf den Grund hin, daß diese grobe Irrtümer und Entstellungen enthalten: Barnes' Brief History of the United States. By Joel Dorman Steele, Ph. D., F. G. S. — Montgomery's Leading Facts in American History. By D. H. Montgomery. — Johnston's History of the United States for Schools. By Alexander Princeton, LL. D., late professor in Princeton college. Revised by Winthrop More Daniels, M. A., professor in Princeton college. — McMaster's School History of the United States. By John Bach McMaster, professor of American history in the University of Pennsylvania. L.

In den Vereinigten Staaten giebt es 244,527 Schulen, Schlafhallen und andere der Erziehung gewidmete Gebäude, die auf $524,689,255 geschätzt sind. Es giebt 415,660 Lehrer, 131,793 männliche und 283,867 weibliche. 1899 gab das Volk für die Erziehung seiner Kinder $197,281,603 aus, $2.67 auf jeden Kopf der Bevölkerung und $3.20 für jedes schulpflichtige Kind.

Deutsche und englische Schulkinder und ihre Ideale. In der *National Review* zieht Miß Catherine Dodd einen interessanten Vergleich zwischen deutschen und englischen Schulkindern. Beobachtungsmaterial gaben ihr die Antworten auf zwei Fragen, die von Lehrern an 196 deutsche und 600 englische Schulkinder im Alter von zehn bis vierzehn Jahren gerichtet wurden: 1. Was möchtest du lieber sein, ein Mann oder eine Frau, und warum? 2. Welcher Mann oder welche Frau, von dem oder der du je gelesen oder gehört hast, möchtest du am liebsten sein, und warum? Die Antworten waren zum großen Teil sehr charakteristisch und ließen die Gedanken über Menschen und Dinge, Pflichten und Sorgen erkennen, die in kindlichen Gemütern wohnen. Miß Dodd empfing einen tiefen Eindruck von dem großen Ernst, mit dem die deutschen Kinder diese Probleme in Angriff nahmen, und sie fand, daß bei ihnen „Humor, Phantasie und Widerspenstigkeit, die überall in den Aufzeichnungen der englischen Kinder zum Ausdruck gelangen, fehlen". Ferner fiel es ihr besonders auf, daß bei den deutschen Kindern das Gefühl für bürgerliche und häusliche Pflichten hervorragend entwickelt ist; sie war überrascht von der Gelehrigkeit des deutschen Kindes und seinem Willen, sich den ihm vorschwebenden idealen Charaktertypen anzupassen, und von den Empfindungen von Sentimentalität bei Knaben und Mädchen. Sehr viele deutsche Mädchen lehnten es überhaupt ab, die erste Frage zu erörtern; eine Anzahl anderer bemerkte: „Ich möchte eine Frau sein, weil das Leben einer Frau sehr schön ist", oder: „Ich wünsche eine Frau zu sein, weil der Wunsch, ein Mann zu sein, unrecht ist", oder: „Ich wünsche eine Frau zu sein, weil es eine edle Pflicht ist, einen Gatten und Kinder zu lieben." Merkwürdigerweise, meint Miß Dodd, erörtern die deutschen Kinder selten ihre Pflichten gegen die Eltern, während die Pflichten gegen ihre zukünftige Familie schwer auf ihnen zu lasten scheinen. Nur ein deutsches Mädchen drückt den Wunsch aus, der Verantwortlichkeit zu entgehen. „Es ist besser, eine Frau zu sein, weil die

Frauen nicht Soldaten sind.“ Kein einziges der deutschen Mädchen möchte ein Mann sein, während die englischen Mädchen einen überraschenden Gegensatz dazu bilden. Sie zeigen eine Unabhängigkeit des Denkens, Freiheit des Ausdruckes und sehr verschiedenartige Bestrebungen. 34 Prozent rebellieren gegen das Leben einer Frau und beneiden beim Mann die Stärke, die Freiheit und die Möglichkeit eines abenteuerlichen, ruhmreichen Lebens. Die deutschen Mädchen zeigen bei der Beantwortung der zweiten Frage eine rührende Treue gegen die frommen, häuslichen und hingebenden Frauen, von denen ihnen in der Geschichte erzählt wird. 50 Prozent wünschen wie die Königin Luise zu sein, 40 Prozent wie die heilige Elisabeth von der Wartburg. Das englische Schulmädchen will dagegen durchaus nicht frommen Königinnen und Heiligen ähneln, seine Helden sind Florence Nightingale, Gladstone, die Königin, Grace Darling, Shakespeare, Wellington, Nelson, Columbus, Napoleon, Buller (die Umfrage wurde zu Beginn des Krieges veranstaltet), die Patti, Mrs. Hemans, Mrs. Browning, Ellen Terry, Tennyson, Salomo, Ruskin, Mrs. Rylands und Dornröschen. Diejenigen, welche die Königin sein wollen, sind sehr materiell, denn sie hat „sehr viel Geld und Juwelen“, „einen Wagen zum Fahren“ 2c. Eine Zehnjährige berichtet: „Ich will dichten, wenn ich erwachsen bin, Dramen größer als die Shakespeares und Romane größer als die von Dickens.“ Der deutsche Knabe zeigte sich als Patriot und ehrgeizig, wenige sind empfindsam. Er hat einen ebenso starken Sinn für seine Pflichten gegen das Vaterland, wie das Mädchen für die Familienpflichten. „Ich möchte ein Mann sein, weil ein Mann sich verlieben und heiraten kann“, bekennt freilich auch ein Zwölfjähriger, und ein anderer schreibt: „Ich möchte ein Mann sein, weil ich zu heiraten gedenke und eine verheiratete Frau keinen freien Willen hat. Wäre ich eine Frau, so würde ich nicht heiraten.“ Der deutsche Knabe ist über seine Jahre hinaus klug und fühlt die Verantwortung gegen sein Vaterland, seine künftige Laufbahn und seine Familie. Der englische Knabe zeigt sich in seinen Antworten als ein ganz anderes Wesen. 75 Prozent der englischen Knaben waren vollkommen frei in ihrem Ausdruck der Pflicht gegen sich selbst. Sie wollten Männer sein, um „ihren eigenen Weg zu gehen“, „viel Geld zu verdienen“, „nach Belieben auszugehen“, „Fußball zu spielen“ und „Sonnabends zu Cricket-Partien zu gehen“, und aus ähnlichen Gründen. In Bezug auf die zweite Frage sind die Heldengelüste der deutschen Knaben in der Hauptsache durch den militärischen Geist, das Schülerideal und den — Haß gegen England zu erklären. Bismarck, Blücher, der Kaiser und Friedrich der Große sind die militärischen Helden. Viele nennen auch den Präsidenten Krüger. „Ich möchte Präsident Krüger sein, weil er so tapfer ist, die unverschämten und geizigen Engländer zu bekämpfen. Ich hoffe, daß er einen Sieg davonträgt.“ Ähnliche Wendungen wiederholen sich öfter. „Es ist ruhmvoll, die Engländer zu schlagen“, schließt eine dieser Antworten.

Ausland.

Leipzig. Die neulich beendigten Volkshochschulkurse waren von über 1200 Personen besucht. Zu den Hörern gehörten Arbeiter, Handwerker, junge Kaufleute, Subalternbeamte, Volksschullehrer, Lehrerinnen, Studierende 2c.

Speyer. In der „Pfälzer Lehrerzeitung“ waren vor kurzem 13 erledigte Schulstellen ausgeschrieben, darunter vier zum zweiten Male. Zur Zeit können 150 Lehrerstellen der Pfalz infolge des Lehrermangels nicht besetzt werden.

Japanische Kinderlieder. Wie die „Zeitschrift für Volkskunde“ berichtet, hat Dr. R. Lange, Professor des Japanischen am orientalischen Seminar in Berlin, in einer der letzten Mitteilungen des Instituts eine Sammlung von japanischen Kinder-

liedern veröffentlicht, die er selbst in Tokio mit Hilfe eines dortigen Volksschullehrers gesammelt hat. Es ist der erste Versuch nach dieser Richtung. Die Liedchen sind reimlos, da die japanische Poesie keinen Reim kennt. Sie bestehen aus Versen von sieben oder fünf Silben, auch so, daß beide Arten darin vorkommen und die siebensilbigen den fünfsilbigen vorangehen. Manche Liedchen erinnern an deutsche. So lautet das japanische Schneckenlied: „Schnecke, Schnecke, stecke deine Hörner 'raus! stecke deine Hörner 'raus! stecke deine Stöcke 'raus!" Deutsche Reime verkünden den Käfern den Brand des Häuschens oder des ganzen Landes; die japanischen Kinder rufen ähnliche Reime den heimziehenden Vögeln zu. In Tokio singen die Kinder den Raben, die abends zu Nest fliegen: „Rabe, Herr Komzaimon! Dein Haus brennt ab. Hurtig geh dahin und gieße kaltes Wasser darauf! Hast du kein kaltes Wasser, so gieße heißes Wasser darauf! Hast du kein heißes Wasser, so gieße Thee darauf!" In Osaka singen die Kinder: „Die Weihe ruft toto, des Vaters Haus brennt ab. Der Rabe schreit kaka, der Mutter Haus brennt ab. Schnell kehrt zurück und gießet Wasser darauf!" Für die Fledermäuse giebt es Lockrufe, die sie veranlassen sollen herabzukommen: „Fledermaus, Fledermaus, Bergpfeffer sollst du haben. Unter der Weide das Wasser sollst du zu trinken haben. Das Wasser dort ist uns zu scharf, das Wasser ist hier süß." Die Libelle wird gelockt, sich fangen zu lassen: „Fliegst du dorthin, da ist der Höllenfürst; kommst du hierher, laß ich dich frei!" In einem längeren hübschen Liedchen heißt es: „Gehst du über diese Straße, gehst du über jene Straße, in der dritten Straße vorn ist ein Born gegraben. Die Reifen sind von Eisen, das Schöpffaß ist von Gold. Oben auf dem Faß zum Schöpfen sitzt 'ne Wasserjungfer. Husch, fliege, Wasserjungfer, he, fliege, Wasserjungfer! Wenn du aber sitzen bleibst, zwack ich dir die Flügel ab, zwack ich dir die Flügel ab!" (Germania.)

Übertriebener Patriotismus. In Deutschland machen Zeitungen auf die merkwürdige Sorte von Patriotismus aufmerksam, die gegenwärtig in vielen deutschen Schulen gepflegt wird. In der dritten Vorschulklasse eines reichsdeutschen Gymnasiums mußten die sechs- und siebenjährigen Jungen für den 18. Januar das folgende Gedicht auswendig lernen:

Der kleine Patriot.

In jeder Hütte, jedem Haus
Sah hängen ich ein Bild,
Es sah so gut und freundlich aus,
So kühn und doch so mild.

Ich hab die Leute nicht gefragt,
Rief keinen erst herein.
Mir hat das Herz es gleich gesagt:
Das muß der Kaiser sein.

Denn ich, bin ich auch jung und klein,
Hab doch den Kaiser lieb,
Und wenn ich erst Soldat werd sein,
Dann üb' ich Schuß und Hieb.

Und wer dem Kaiser etwas thut,
Den schieß ich einfach tot.
Bis dahin nimmt ihn Gott in Hut,
Dann hat es keine Not. (Germania.)

READING CHARTS.

Mounted on 14 heavy boards, $7.50.
Unmounted, 28 sheets, $5.50.

These Charts contain 28 Lessons, printed on as many sheets of white unglazed paper. Mounted on face and back of 14 heavy strawboards, 34 inches high, 25 inches wide, they are ready for immediate use.

The letters stand out clear and bold, their sizes being 2½, 1¾, 1, and ¾ inches respectively.

Each Lesson is an object-lesson, relating to a picture that heads the text.

The relation of these Charts to our English Primer may be understood from the following:

1. The 28 Lessons of the Charts cover the same ground as the 31 Lessons of the Primer.

2. The 7 Review-lessons and Lesson 28 of the Primer are omitted.

3. Reviews and enlarged reading exercises are found in Lessons 22—27 of the Charts.

4. The last Lesson presents the two Alphabets.

5. The Charts contain no lessons in script.

6. While pursuing the same course as the Primer, the Charts, in many places, offer different typical words and pictures.

7. All small letters, and 14 capital letters, when first introduced, head the respective letters in extra large type.

CONCORDIA PUBLISHING HOUSE,
St. Louis, Mo.